Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache.

Zugleich eine Darstellung der Grundsätze und der Einrichtung dieses Unterrichts.

Von

Hugo Weber.

Mit

dem ersten Preise

der Diesterwegstiftung in Berlin gekrönte Schrift.

Leipzig.
Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung f. pädagog. Literatur.

Muttersprache.

Muttersprache, Mutterlaut,
Wie so wonnesam, so traut!
Erstes Wort, das mir erschallet,
Süßes, großes Liebeswort,
Erster Ton, den ich gelallet,
Klingest ewig in mir fort.

Ach, wie trüb ist meinem Sinn,
Wenn ich in der Fremde bin,
Wenn ich fremde Zungen üben,
Fremde Worte brauchen muß,
Die ich nimmermehr kann lieben,
Die nicht klingen als ein Gruß!

Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will noch inn'ger mich vertiefen
In den Reichthum, in die Pracht;
Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht.

Klinge, klinge fort und fort
Heldensprache, Liebeswort!
Steig' empor aus tiefen Grüften,
Längst verscholl'nes altes Lied!
Leb' auf's neu in heil'gen Schriften,
Daß dir jedes Herz erglüht.

Ueberall weht Gottes Hauch,
Heilig ist noch mancher Brauch;
Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken
Sprech' ich, wie der Mutter Mund.

Schenkendorf.

Vorrede.

Die vorliegende Schrift verdankt ihre Entstehung einem Preisausschreiben der Diesterwegstiftung. Diese hat bekanntlich den Zweck, „die anregende und geistweckende Methode Diesterwegs unter den deutschen Lehrern zu pflegen.“ Durch Prämiirung von Abhandlungen und methodischen Schriften, „die im Geiste unseres verehrten Meisters der Pädagogik verfaßt sind“, will sie den genannten Zweck erreichen. Im Jahre 1870 stellte sie folgendes Thema zur Preisbewerbung: „Wie ist der Unterricht in der Muttersprache, besonders auch der grammatische in der Volksschule einzurichten, um die nationale Bildung unserer Jugend nach allen Seiten hin zu fördern?“ Nach dem Urtheile der Preisrichter und des Kuratoriums der Stiftung hatte aber keine der eingegangenen Arbeiten die gestellte Aufgabe nach allen Richtungen hin gelöst. Das Kuratorium mußte daher von der Ertheilung eines Preises absehen. Da es aber bei der Wichtigkeit des zu erörternden Gegenstandes nicht auf die Absicht verzichten wollte, eine entsprechende Lösung der gestellten Aufgabe herbeizuführen, so forderte es im Jahre 1871 die deutschen Lehrer nochmals und zwar unter Erhöhung des Preises zur Beantwortung der Frage auf. Jetzt erst erfuhr der Verfasser etwas von der Preisaufgabe. Mit nur schüchternen Hoffnungen des Gelingens ging er an die Lösung heran. Es entstand die gegenwärtige Schrift. Wenn nun auch dieselbe mit dem ersten Preise gekrönt worden ist, so fühlt doch der Verfasser lebhaft, daß der ihr damit zuerkannte Werth immerhin nur ein relativer sein kann. Er selbst weiß am besten, wie weit das Vollbrachte hinter dem

Gewollten und Gesollten zurückgeblieben ist. Ob der Geist Diesterwegs darin weht, das mögen die freundlichen Leser entscheiden.

Den geehrten Preisrichtern, den Herren Schulrath Dr. Möbius in Gotha, Schulinspektor Backhaus in Osnabrück und Schulvorsteher Dr. Hermes in Berlin, sagt der Verfasser hiermit seinen besten Dank. Ihrem Wunsche, daß einige Kapitel im Interesse der Sache Vollendung und Abrundung erhalten möchten, hat er nach dem Maße seiner Zeit und Kraft zu entsprechen gesucht.

Möge dieser Versuch, eine zeitgemäße und höchstwichtige pädagogische Frage eingehend zu beantworten, in der Lehrerwelt freundliche Aufnahme und milde Beurtheilung finden. Jedem Lehrer aber, der durch diese Schrift sich veranlaßt fühlen sollte, den Unterricht in der Muttersprache ausgiebiger als sonst zur Pflege nationaler Gesinnungen zu benutzen, drückt im Geiste dankend die Hand

Leipzig, Pfingsten 1872.

Hugo Weber.

Inhalt.

Einleitung.

Der Unterricht in der Muttersprache.

Einleitung.

Die nationale Bildung und ihre Gegensätze.

Der Mensch, als Individuum betrachtet, ist ein Organismus, der aus leiblichen und geistigen, sich im Bewußtsein zusammenfassenden Kräften besteht. Diese Kräfte sind der Qualität nach bei allen Individuen gleich und bilden insofern die wesentlichen Kennzeichen der Begriffe Mensch und Menschheit, aber der Quantität, Mischung und Zusammensetzung nach sind diese Kräfte wiederum verschieden. Diese Verschiedenheiten sind zwar zufällige Merkmale für den Gattungsbegriff, aber wesentliche für den Begriff Individuum. Obgleich alle Individuen untereinander so verschieden sind, daß sich nicht zwei ganz gleich beschaffene auffinden lassen, so weisen doch einzelne Gruppen derselben außer ihren allgemein-menschlichen Merkmalen auch eine Aehnlichkeit in der Mischung und Zusammensetzung ihrer menschlichen Kräfte auf. Solche Gemeinsamkeiten drücken wir durch die Begriffe Familie, Geschlecht, Volk, Race aus. Jedes Individuum erhält trotz seiner Verschiedenheit von anderen nicht nur das allgemeine Gepräge der Menschheit, sondern auch noch ein gemeinsames mit einem Bruchtheile derselben.

Sehr passend nennen wir ein Volk eine Nation, d. i. Geburt, weil durch die Gleichartigkeit des Angeborenen, d. i. des Volksnaturells eine Anzahl von Individuen sich von anderen unterscheidet und sich eben dieser Aehnlichkeit wegen zu einem Ganzen zusammengeschlossen hat. Verschieden vom Volksnaturell ist der Volkscharakter, d. i. die Lebens-, Denk-, Empfindungs- und Handlungsweise; er ist das, was sich ein Volk im Laufe der Zeit auf Grund seines Naturells in geistiger Hinsicht erworben hat. Der

Nationalcharakter kann gebildet und anerzogen werden, weil er sich selbst erst bei vorgeschrittener Civilisation als ein Produkt des Zusammenwirkens von Cultur- und Naturelementen, gemeinsamen Staatseinrichtungen und Gesetzen, gemeinsamer Geschichte und Sprache u. s. w. gebildet hat, und da ein Jeder durch die Geburt wohl einen Theil der körperlichen und geistigen Dispositionen seiner Nation ererbt, nicht aber den Nationalcharakter, so muß dieser erst durch die dem Volke eigenthümlichen Culturelemente entwickelt und ausgebildet werden. In jeder Nation nehmen die Ideen des Wahren, Guten und Schönen, die ganze Gedankenwelt, noch mehr aber die Formen, in denen sie sich ausprägen, eine Eigenartigkeit, eine individuelle Färbung und Gestaltung an. Jede Nation suchte die allgemeinen, objectiven Gedanken verschiedenartig in Symbolen auszudrücken und festzuhalten. So hat z. B. in der germanischen Welt das Christenthum sich anders ausgeprägt als in der romanischen, so haben die Begriffe Ehre und Freundschaft bei den Franzosen andere Werthe als bei uns u. s. w. Es entsteht nun eine Frage, die von verschiedenen Personen und in verschiedenen Zeiten verschieden beantwortet worden ist, nämlich die: Soll die Erziehung den Charakter des Individuums unter Berücksichtigung des Nationalnaturells und mittelst der nationalindividuellen Culturelemente bestimmt national ausprägen oder soll dieselbe im Individuum ohne Rücksicht auf seine Nationalität nur den Menschen ins Auge fassen und nur das Allgemein- und Reinmenschliche entwickeln und pflegen?

Wir entscheiden uns für nationale Erziehung und Bildung, denn

1. kann das Individuum, obgleich es Selbstzweck ist, ohne das Ganze seine Bestimmung, zu leben und zu streben, nicht erreichen; es muß darum mit der Nation, in der Nation und für die Nation erzogen werden;

2. kann die Erziehung den durch die Natur gegebenen Racen- und Nationaltypus weder unbeachtet lassen noch unterdrücken;

3. steht die rechtverstandene nationale Bildung der rechtverstandenen allgemein- und reinmenschlichen nicht entgegen.

Es ist eine ganz irrige Auffassung, wenn man das Wesen des Nationalcharakters in solchen Eigenthümlichkeiten sucht, welche nur Folge gehemmter oder gestörter Entwickelung einer Nation sind, wie z. B. der Mangel an allgemein-politischen Interessen, der die Deutschen so lange kennzeichnete oder die grenzenlose Eitelkeit, die alle Franzosen in Folge einer falsch aufgefaßten Nationalbildung zur Schau tragen. Die Grundzüge eines Nationalcharakters bestehen im Wesentlichen aus allgemein-menschlichen Eigenschaften, aus Tugenden sowohl als auch aus Schwächen und Fehlern, die aber durch die Natur und Geschicke des Volkes nicht nur ein bestimmtes Gepräge, sondern auch verschiedene Grade der Ausbildung erhalten haben. Aufgabe der Nationalbildung kann nun nicht sein, die Fehler im Charakter fortbestehen zu lassen. Einseitigkeiten, Fehler, Schwächen, die infolge eigenthümlicher Bildungsphasen einer Nation anhaften, sollen vielmehr durch eine solche Charakterbildung überwunden werden, die darauf ausgeht, diese Mängel zu beseitigen, die vorhandenen allgemein-menschlichen Tugenden zu stärken, doch so, daß das nationale Gepräge derselben nicht verwischt wird.

Die „allgemeine Menschenbildung“ ist nicht so zu verstehen, als gehe sie auf Erziehung absoluter Menschen, die ja nur begrifflich vorhanden sind, aus; sie will vielmehr bei der Herausziehung des idealischen Menschen, der nach Schiller der Anlage und Bestimmung nach in jedem individuellen Menschen schlummert, das Menschliche betonen, nichts gewaltsam in die Menschennatur hineinzwängen, sondern nur auf die naturgemäße harmonische Entwickelung derselben bedacht sein, die Tugenden pflegen, die Fehler unterdrücken, will nicht den höheren Begriff Mensch den niederen, immer mehr oder weniger mit Schwächen und Unvollkommenheiten zu denkenden Begriffen Protestant, Katholik, Jude, Deutscher, Franzose, Italiener &c. opfern. Solcher allgemeinen Menschenbildung, wie sie die deutsche Pädagogik namentlich seit Pestalozzi fordert, will und darf die echte nationale Bildung nicht widersprechen; auch ihr muß der Begriff Mensch das Correctiv sein für den Begriff Deutscher &c.; sie hat ihr Ziel erreicht, wenn die Begriffe Mensch und Deutscher sich möglichst decken; sie will dieses Ziel erreichen, indem sie das Volksindividuelle berücksichtigt und so entwickelt, daß sich die Nation von den andern durch größere Zahl und höhere

Grade allgemein-menschlicher Tugenden unterscheidet. Und in der That wird diejenige Nation, die alle Richtungen menschlicher Thätigkeit zu höchster Vollkommenheit ausbildet, die vor allem auf eine möglichst allseitige, freie und kräftige Entwickelung des Geistes und Charakters, aber nicht auf ein Fortbestehen und eine Hätschelung ihrer Einseitigkeiten und Fehler ausgeht, sondern nur den Zweck aller Menschenbildung auf Grund des Nationalindividuellen, das ja zum Theil als ein von der Natur Gegebenes nicht unbeachtet bleiben kann, verfolgt, unter allen Nationen am höchsten stehen, zum energischen Eingreifen in den allgemeinen Culturfortschritt am fähigsten sein, ja, es wird ihr die Führung der anderen von selbst zufallen.

Die nationale Bildung hat noch eine andere Berechtigung als die, welche aus dem allgemeinen Begriffe Bildung hergeleitet werden muß. Der kaum beendete Krieg hat uns wieder den Beweis geliefert, daß noch jeden Tag die Möglichkeit vorhanden ist, daß eine Nation eine andere in ihren Culturbestrebungen aufstören und in ihrer gesammten Entwickelung hemmen kann, sei es, um sich an die Spitze der Civilisation zu schieben oder auch, um sich an derselben zu behaupten, wenn sie wahrnimmt, daß ihr andere vorauszueilen im Begriffe sind. Der Kampf ums Dasein, der in der Natur sich überall zeigt, indem sich das vollkommener organisirte Wesen an die Stelle des minder vollkommnen zu setzen bemüht ist, ist auch das herrschende Naturgesetz bis heute noch unter den Völkern.

Will aber eine Nation sich nicht in ihrem Eifer für Hebung der Gesittung und des Wohlstandes gehemmt sehen, will sie die, ihr wie jeder anderen zufallende Aufgabe, die allgemein-menschlichen Ideen des Guten, Schönen und Wahren in ihrer nationalen Ausprägung, in ihren nationalen Symbolen und berechtigten Eigenthümlichkeiten herauszubilden und zum allgemeinen Bewußtsein zu bringen, ohne Störung lösen, so muß sie eine Macht bilden, um jeden Angriff auf ihre Cultur, ihre Stellung und Freiheit abweisen zu können. Diese Macht erlangt zwar eine Nation zunächst durch Beförderung der allgemeinen Geistesbildung, durch welche die Leistungsfähigkeit und Kraft des Volkes erhöht und dargestellt wird, aber so groß die Summe derselben sein mag, feindlichen Angriffen gegenüber bleibt sie dennoch unwirksam, wenn sie nicht durch Ein-

heit und Einigkeit zusammengehalten wird. Einheit und Einigkeit und mithin Macht sind aber nur da vorhanden, wo die Geistesbildung zugleich darauf ausgeht, das nationale Bewußtsein, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu wecken und die Verpflichtung zur Erhaltung der Stellung, zur Erfüllung der Mission der Nation beizutragen, jedem Individuum lebhaft und zwingend empfinden zu lassen.

Bei der nationalen Bildung sind daher zwei Momente ins Auge zu fassen. Sie strebt an

1. die allgemeine Menschenbildung mit besonderer Berücksichtigung des Volksnaturells und der nationalen Culturelemente, um den Nationalcharakter immer mehr zu veredeln und ihn so auszubilden, daß er an allgemeinmenschlichen Tugenden immer reicher und stärker werde;

2. die Erweckung, Belebung und Befestigung des Gefühls der Volkseinheit, der Zusammengehörigkeit aller Stämme eines Volkes unter sich, des Bewußtseins gemeinsamen Strebens, Denkens, Handelns und Empfindens, um durch Einheit und Einigkeit die nationalen Güter, Freiheit und Wohlstand, zu erhöhen und sicher zu stellen.

Der nationalen Bildung steht die **kosmopolitische** und die von gewissen Seiten gepflegte **konfessionelle Bildung** entgegen.

Dichter, Philosophen und insbesondere das Volk der Dichter und Denker sind immer kosmopolitische Schwärmer gewesen, die in ihrem Denken vom Individuum sofort zur Gattung sprangen und als gesellschaftliches Ideal die allgemeine Menschenverbrüderung, die allein den Frieden und die wahre Freiheit garantire, verehrten. Wir gestehen zu, daß dieses ein schönes, den Menschengeist ehrendes Strebeziel ist, daß das Herz auch uns freudiger schlägt bei dem Gedanken an eine Zeit, wo die Menschen im Frieden vereint alle als Brüder und Schwestern einträchtig bei einander wohnen, nur edlen, menschenwürdigen Strebungen hingegeben, alle Kraft nur auf die Beherrschung der Natur verwendend, alle Gedanken auf das innere und äußere Wohlsein des Individuums richtend. Jedoch ein Blick auf die gegenwärtigen Verhältnisse ernüchtert uns sofort und schreckt

den Traum zurück in eine ferne, ferne Zukunft. Wohl hat der Kosmopolitismus eine gewisse Berechtigung; denn der Mensch soll sich dem Menschen als solchem verwandt fühlen. Aber die Gelegenheit ist selten, wo der Einzelne für die gesammte Menschheit wirken kann. Praktisch ist das Weltbürgerthum eine Chimäre, denn in der Regel giebt es keine andere Stätte des Wirkens für den Menschen als die Nation, der er angehört, oder einen meist kleinen Bruchtheil derselben. Der Kosmopolitismus existirt daher nur in der Idee und ist in seinem Wesen oft nichts anderes, als eine Art des Egoismus, der sich im besten Fall schmeichelt, berufen zu sein, für die Menschheit zu wirken und sich in der Vorspiegelung dieser utopistischen Aufgabe den möglichen Leistungen in beschränkterem Kreise entzieht. Der Kosmopolit verflüchtigt sich in das Universum, der Egoist schwindet in einen Punkt zusammen, die rechte Stellung des Menschen ist dahin. Gefunden wird diese nur innerhalb der Nation und durch nationale Gesinnung, die zwischen der engherzigen egoistischen und sich verflüchtigenden kosmopolitischen, die Ausartungen des Prinzips der persönlichen Freiheit sind, die rechte Mitte hält. Ja, frei will der Mensch sein, aber er will nicht allein frei sein (was auch an sich eine Unmöglichkeit wäre), er will mit seinen Landsleuten frei sein, er will eine freie und starke, folglich einheitliche Nationalität, die auch allein die individuelle Freiheit zu schützen vermag. Die Schiller'schen Mahnungen: „Lebe im Ganzen, immer strebe zum Ganzen, schließ an ein Ganzes dich an!" und „An's Vaterland, an's theure schließ dich an, da sind die Wurzeln deiner Kraft!" beziehen sich auf die Nation. Sie ist das Ganze, der Einzelne von ihr ein Theil, ein Glied, oder wie Fr. Fröbel, im richtigen Gefühl des Bedürfnisses der persönlichen Freiheit, zu sagen pflegte, ein Glied-Ganzes, ein organisches, harmonisches Glied am Leibe der Gesammtnation. (Siehe Diesterwegs Jahrbuch 1854, das in classischer Weise die Grundzüge der Nationalpädagogik darstellt). Bei ruhiger Erwägung der Thatsachen kann man auch folgende Gedanken kaum abweisen.

Es ist ein unabänderliches Naturgesetz, daß ohne Gegensätze und ohne Kampf die Fortentwickelung und Erhaltung aller Lebewesen unmöglich ist. Auch das Menschen- und Völkerleben scheint diesem Gesetze unterworfen und

der Fortschritt von niederen zu höheren Culturzuständen durch Herausbildung von nationalen Gegensätzen und durch Kampf um's Dasein, der jedoch immermehr einen sittlichen und geistigen Charakter gewinnen soll, bedingt zu sein.

Ferner ist es eine unleugbare, durch die Erfahrungen des letzten Jahres tausendfach wieder erhärtete und jedenfalls in Rechnung zu ziehende Thatsache, daß die Gegensätze unter den Nationen noch in auffälliger Schärfe vorhanden sind. Zwar hat die Geschichte gelehrt, daß, je höher die Cultur steigt, die Nationen sich desto mehr nähern, daß die Gegensätze mit dem Fortschritte der allgemeinen Bildung von ihrer Schroffheit etwas verlieren, daß die abstoßende, ausschließende und feindselige Stellung, welche der Nationalitätseifer den einzelnen Nationalitäten gegenüber einnimmt, auf die Dauer unmöglich und nur ein Zeichen mangelhafter und einseitiger Cultur ist, daß alle Fortschritte in Industrie, Handel und Ackerbau, daß alles Arbeiten für wissenschaftliche, moralische und religiöse Interessen, welche auf ein humaneres und befriedigenderes Zusammenwirken aller Völker gerichtet sind, kosmopolitischen Charakter annehmen, daß mit den Graden der steigenden Cultur und insbesondere des Verkehrs die kosmopolitische Denkungsart im Allgemeinen zunimmt; aber man vergesse dabei nicht, daß, bei aller Annäherung der Nationen in geistiger und materieller Hinsicht, dieselben ihre Ursprünglichkeit und Besonderheit nicht aufgegeben haben, daß die Neigung, dies zu thun, keineswegs sehr verbreitet ist, daß ein internationaler Austausch der Ideen, eine Gemeinsamkeit menschlicher Bestrebungen erfahrungsmäßig möglich ist, ohne daß die Nationen in einander zu verschwimmen nöthig hätten, daß jede derselben vielmehr das Bestreben zeigt, ihre verlorenen Theile wieder an sich zu ziehen und die gelockerten und versprengten in staatlicher Hinsicht wieder enger zusammenzuschließen. Wir wollen uns freuen, wenn sich die Völker in der Richtung ihres Strebens, in ihren Zielpunkten und Idealen nähern, aber unsere Eigenart, die uns eigenthümlichen Erscheinungs- und Daseinsformen, die sich nach der Verschiedenheit des Angeborenen, der Wohnsitze, des Klimas, der Beschäftigungsweise und Geschichte richten, wollen wir darum nicht aufgeben.

Wer aber kosmopolitisch erziehen und bilden will, muß folge-

richtig auf Vernichtung der Volksindividualität ausgehen. Dies ist aber nicht nur ein ebenso großes Unrecht wie die Unterdrückung der Individualität des Individuums, sondern auch ein Widerspruch des Begriffes Bildung, denn dieser setzt die Berücksichtigung der Individualität ebenso nothwendig voraus als der Ackerbau die Rücksicht auf Klima und Boden.

Ein Zusammenschluß der Völkerfamilien zu einer Menschheitsfamilie könnte nur durch eine vollständige Umwälzung aller jetzigen Staatseinrichtungen und gesellschaftlichen Zustände, durch Ausrottung der Sprachen und durch zwangsweise Einführung einer Weltsprache, durch Blutmischungen, durch planmäßige Kreuzung und Züchtung möglich gedacht werden. Wer hat wohl je einmal im Ernste an die Ausführbarkeit eines solchen Traumes gedacht? Zwar sind von Gelehrten Versuche gemacht worden, eine Weltsprache zu schaffen, zwar versuchen die internationalen Gesellschaften eine europäische Republik zu gründen, aber man verlacht sie mit Recht als Schwärmer, weil sie mit der historischen Entwickelung brechen wollen. Jeder Culturzustand wächst aus dem vorhergehenden allmählig und organisch heraus und will nicht durch gewaltsame Mittel, sondern durch die stetige Hebung der Bildung gefördert sein. Im Treiben der internationalen Demokraten liegt der große Widerspruch, daß sie, um die Rechte der Individuen zu wahren, die Rechte der Völkerindividuen, die eben so heilig sind als jene, aufgeben wollen. An diesem Widerspruche werden alle ihre Versuche zur Herstellung einer internationalen Republik, so gut sie auch gemeint sein mögen, scheitern. Die Herstellung und Erhaltung wahrhaft demokratischen Staatslebens ist nur innerhalb einer in sich abgeschlossenen und nicht nach allen Himmelsrichtungen sich verlierenden Nation denkbar.

Weiter lehrt die Erfahrung, daß die Nationen keineswegs in der Culturentwickelung gleichen Schritt gehalten haben und somit auch nicht halten werden, daß jede zur Zeit einen anderen Culturzustand aufweist. Die erste Bedingung zu einer haltbaren und gerechten Verschmelzung der Nationen zu einem Weltbürgerthume und Allerweltsstaate, in dem doch alle gleiche Rechte und Pflichten erhalten müßten und keine zu einem Helotenthume

verurtheilt sein dürfte, fehlt, weil eine annähernd gleiche Durchschnittsbildung der Völker nicht vorhanden ist. Eine solche aber herbeizuführen würde nicht nur als unmöglich sich erweisen, sondern auch eine Ungerechtigkeit, ja ein Verbrechen an den fortgeschrittenern, sein; denn nur durch Hemmung der geistigen Entwickelung einiger Völker könnten die andern auf die gleiche Höhe gebracht werden.

Wir sagen daher: Jede auf Kosmopolitismus berechnete Bildung entnationalisirt; sie lehnt sich gegen die Volksnatur auf, erzeugt Karikaturen, verflacht die Gesinnungen und Gefühle, verwirrt die Gedanken; sie macht heimat- und ruhelos, erweckt Weltschmerzelei, zersplittert die Sinne und Gedanken, raubt dem Individuum den innern Halt, verrückt ihm den festen Standpunkt, von welchem aus jede menschliche Thätigkeit ausgehen muß, ertödtet die Thatenlust durch die maßlose Erweiterung des Horizonts seiner Interessen. Ja, der Kosmopolitismus wird zur moralischen Entartung, wenn er zum Deckmantel der Gleichgültigkeit gegen die speciell vaterländischen Interessen wird und zur Unbereitwilligkeit führt, dem Vaterlande in Zeiten der Noth und Gefahr die gebührenden Opfer zu bringen.

Die internationalen Erziehungsanstalten wirken denn auch gewöhnlich, weil die erziehlichen Maßnahmen nicht genügend auf Individualisirung ausgehen können, vielmehr auf Verleugnung des Nationalindividuellen hinstreben, unsittlich und unnatürlich zugleich; sie versuchen wohl die Vermischung und Vernichtung der nationalen Unterschiede, aber sie gelingt ihnen nur sehr selten; immer wird der Franzose die Anderen für sein „schönes Frankreich", der Engländer für die „Meerbeherrscherin", der Deutsche für sein „liebes Vaterland" gewinnen wollen, um nur selbst nichts von seinem Nationalindividuellen aufgeben zu müssen. Die internationalen Institute illustriren nur den alten Erfahrungssatz: Naturam expellas furca tamen usque recurret.

Eine Lehre der Geschichte ist ferner, daß die Gesinnungen und Stimmungen eines ganzen Volkes noch tausendmal weniger berechenbar sind als die des Einzelnen.

Ein Ereigniß, ein Mann kann hinreichen, um inmitten des friedlichsten kosmopolitischen Strebens die Losung zur Sammlung unter den nationalen Fahnen zu geben und einen Kampf zu ent-

zünden, in dem es sich um die heiligsten Güter, um die Freiheit und die Ehre handelt. Wehe dann der Nation, die durch ihre kosmopolitische Zerfahrenheit außer Rand und Band gekommen ist! Um ihre Unabhängigkeit und Selbstständigkeit ist es geschehen; andere werden sie aufsaugen; ihre Rolle auf der Weltbühne ist ausgespielt; ihr Conto im Buche der Geschichte wird Klio streichen.

Darum wünschen wir, daß jede Nation fortfahren möge, ihre nationalen Eigenthümlichkeiten, die ja so tief durch den bewohnten Boden, durch Abstammung und Vergangenheit begründet sind, zu bewahren, daß jede Nation mit den anderen in jenen edlen Wettstreit treten möge, durch welchen der wahre Fortschritt der Menschheit zu höheren Zielen hin bedingt ist. Unsterblich und zum wahren Träger des Geistes der Menschheit wird aber diejenige Nation werden, die die nationale Bildung nicht in Widerspruch setzt mit der wahren Menschenbildung, die die Errungenschaften ihrer Cultur anderen ebenso freudig zukommen läßt, wie sie das Gute anderer Nationen anerkennt, in sich aufnimmt und nach ihrer Weise national um- und ausprägt, die jene glückliche Harmonie zwischen Nationalität, Humanität und Universalität gefunden hat, die allein die Volksunsterblichkeit sichert.

Da die nationale Bildung die Aufgabe hat, die Glieder eines Volkes mit dem lebendigen Bewußtsein des Einsseins zu erfüllen, so muß sie diejenigen Elemente, die das Gefühl der Volkseinheit erschweren und geeignet sind, unter den Gliedern Trennung und Feindschaft hervorzubringen, möglichst wirkungslos zu machen suchen. Nichts aber ist einem nationalen Zusammenschlusse hinderlicher als Getrenntsein eines Volkes in religiöser Beziehung, zumal wenn die einzelnen Confessionen noch den Anspruch erheben, in ihren religiösen Erkenntnissen die Unfehlbaren zu sein, in der Meinung leben, die Staatsverhältnisse beeinflussen, die Volksbildung confessionell ausprägen und durch Bekenntnißformeln Schranken setzen zu müssen, die die Einheit und Einigkeit in religiösen Beziehungen zur reinen Unmöglichkeit machen. In der gerechten Würdigung des Umstandes, daß die verschiedene confessionelle Ausprägung der Bildung ein volles Nationalgefühl nicht aufkom-

men läßt, daß sie dem Triebe nach Wahrheit Dämme setzt, die religiöse Freiheit lahm legt, der Intoleranz und dem gegenseitigen Mißtrauen Raum giebt, der Entfremdung und dem Hasse Vorschub leistet, halten wir die Confessionsschulen für unzeitgemäße, für inhumane und antinationale Bildungsanstalten.

Wir fordern die confessionslose Volksschule. Sie will auf das Einende in den religiösen Erkenntnissen und Bekenntnissen und nicht auf das Trennende den Ton legen; sie will die Religion nicht mehr als das Wissen einer Summe von mehr oder weniger zweifelhaften Sätzen, die mit der Vernunft oft in Widerspruch stehen und nur durch die Autorität einer Kirche aufrecht erhalten werden, betrachten, sondern als das, was sie ihrem innersten Wesen nach ist, nämlich als eine von Ahnungen der Größe, Liebe und Weisheit Gottes geweihte, von Liebe zu Gott und den Menschen erfüllte und für Aufrechthaltung der sittlichen Weltordnung begeisterte Stimmung des ganzen inneren Menschen, die unabhängig von trennenden Dogmen sich erzeugt; sie will durch eine größere Austiefung des Gemüths, durch Achtung des individuellen Glaubens, durch Uebergehung aller Dogmen, die die Gewissen beschweren, das Denken einbannen und nur hierarchischen Gelüsten ihre Entstehung zu verdanken haben, der Gründung einer Nationakirche Boden bereiten.

Kurz — die „confessionelle Bildung" ist gar keine Bildung, weil sie, das Recht des Individuums auf eigene Ueberzeugung mißachtend, in die Menschennatur eine selbstgerechte, das fortgesetzte Streben nach Wahrheit hindernde Glaubensseligkeit hineinpflanzt und nicht auf die harmonische Entfaltung aller Anlagen ausgeht, vergißt, daß das Christenthum nicht Selbstzweck, sondern nur Bildungsmittel ist, daß ein Mensch wohl menschliche, allenfalls deutsch-menschliche, romanisch-menschliche &c., nie aber confessionelle Anlagen und Bestimmungen durch seine Geburt erhält: die confessionelle Bildung ist Dressur.

Es widerspricht aber die confessionelle Bildung nicht nur der wahren Menschen-, sondern auch der Nationalbildung; denn sie verschärft die Gegensätze innerhalb eines Volkes und hemmt dadurch die nationale Entwickelung, sie stellt den Begriff Kirche höher als den des Staates, die Confession über die Na-

tion, verlegt ihren Schwerpunkt über die heimatlichen Berge (Ultramontane) hinaus oder sucht ihn in der engen Gemeinde der Orthodoxen. Schlagt die Geschichte auf und ihr werdet tausendfach bestätigt finden, daß die Nationen immer durch die religiösen Spaltungen in ihrer Entwickelung aufgehalten, in ihrer Macht geschwächt, ja, ihren Feinden überliefert worden sind!

Die von Seiten der verschiedenen Kirchen gepflegte confessionelle Bildung ist mithin unberechtigt, ja verwerflich, weil sie Friede und Eintracht stört, Fortschritt und freie Gedankenbewegung hemmt, das Wohl des Einzelnen, wie das des Ganzen, das Nationalwohl, erschwert.

Charakter und nationale Bildung des deutschen Volkes.

Von einer Nationalbildung in dem vollen Sinne des Wortes, wie wir ihn oben festgestellt haben, konnte bisher in Deutschland nicht gut die Rede sein, obgleich die erste Bedingung zur wahren nationalen Bildung, die Beförderung der allgemeinen Geistesbildung, in Deutschland wie bei keinem Volke vorhanden war. Wir fühlten uns eben nicht als ein Volk; wir bildeten keine Nation im eigentlichen Sinne, versäumten daher vielfach, die Bildung möglichst durch die eigenen Culturelemente, durch gründliche Kenntniß der Sprache, Literatur, Geschichte und Natur des Vaterlandes herbeizuführen, das Gefühl der Volkseinheit zu wecken und im Bewußtsein zu erhalten. Zu den Gegnern nationaler Bildung und Gesinnung, dem Kosmopolitismus und Confessionalismus, gesellte sich bei uns noch der Partikularismus. Doch wollen wir uns nicht zu hartem Tadel hinreißen lassen. Der Gang unserer Entwickelung ist und war ein eigenartigerer wie der anderer Nationen. Die Vielartigkeit der deutschen Stämme, die Politik des Mittelalters, die Abnahme der Kaiserherrlichkeit, die Zunahme der Macht der ursprünglichen Lehensträger, insbesondere das Streben der Fürsten und Herzöge nach Selbstherrlichkeit, die Spaltung in religiöse Parteien machten unsere Kleinstaaterei möglich, und

somit die Zersplitterung der, wenn geeint, so starken nationalen Kraft und Macht. Mit der Abnahme einer starken Centralgewalt nahm das Nationalgefühl wie auch das Selbstgefühl ab. Wir wollen uns hier nicht weiter in die Geschichte verlieren. Jeder Deutsche weiß, wie der Mangel eines nationalen Zusammenschlusses uns mehrfach dem Auslande preisgab, anderen Nationen das scheinbare Recht lieh, uns verächtlich behandeln zu können, wie in der Noth endlich das Gefühl der Nationaleinheit wieder erwachte und in den Freiheitskriegen zur hellen Flamme aufloderte, die nur leider so bald durch die eigennützige selbstsüchtige Politik der deutschen Fürsten, in sich selbst verglühend zurücksank. Die deutsche studentische Jugend und eine Schaar edler, Freiheit und Einheit liebender Männer nährten jedoch, trotz des Verbotes und der Verfolgungen von Seiten einzelner Regierungen, die in dem Erstarken des Nationalbewußtseins eine Bedrohung ihrer Existenzen erblickten, das heilige Feuer nationaler Begeisterung, gaben die Parole Freiheit, Einheit und Einigkeit aus und hielten sie unter den größten Bedrängnissen fest. Die Versuche des Volkes, seine Ideale durch Kampf und Trotz gegen die Regierungen zu verwirklichen, schlugen fehl, weil das Verständniß der nationalen und liberalen Ideen noch zu wenig in allen Schichten des Volkes durchgedrungen war. Erst die Blut- und Eisenpolitik eines energievollen Staates und der ungerechtfertigte, empörende Angriff des „Erbfeindes" vermochten die Deutschen in ihrer Sonderbündelei und Kleinstaaterei aufzuschrecken, die Bruderliebe unter den einzelnen Stämmen wieder zu erwecken, Einheit und Einigkeit zu erringen und das deutsche Reich mit neuem, lebensfrischem Geiste erfüllt, wieder aufzurichten.

Die größte Schwierigkeit zur Lösung der nationalen Frage bot stets die manichfaltige Gliederung des deutschen Volkslebens in große und kleinere Besonderungen. Doch darf man nicht vergessen, daß diese reiche Gliederung im Einklange steht mit der unendlichen Manichfaltigkeit des deutschen Bodens, der Vielartigkeit der Ablagerungern, dem glücklichen Wechsel zwischen Höhen und Tiefen, dem Reichthum an abgeschlossenen Landschaften, die ganz wie besonders zur vollkommnen Ausbildung von Einzelcharakteren, von Volksindividuen geschaffen erscheinen. Fast nirgends als im alten Griechenland war Aehnliches zu finden, fast nirgends sonst

zeigte sich eine so innige Wechselbeziehung zwischen Land und Leuten, zwischen Boden und Volksstamm, eine so starke und bestimmte Ausprägung und Geltendmachung des Rechtes der Persönlichkeit. Durch diese Vielheit, der die Einheit nach und nach verloren ging, wurde Deutschland das, was es vor wenig Jahren noch war, eine Staatengemeinde, in der jeder für sich selber stand, in der es zu Zeiten verboten war, nationale Gesinnungen zu hegen und zu pflegen und irgendwie durch Wort, Bild oder Farbe auszudrücken. So sehr erfreut wir auch nun über die bessere staatliche Neugestaltung sind, so würde es doch sehr thöricht sein, wenn wir bedingungslos die vorigen Zustände verurtheilen und durch die nationale Erziehung auf eine Verwischung aller Besonderheiten ausgehen und eine Ausgleichung, eine Nivellirung des vielgestaltigen Volkslebens herbeiführen wollten. Man darf nicht verkennen, daß die Entwickelung der Volkskraft, die Hebung der Bildung, die Pflege der Kunst und Wissenschaft zum großen Theil der Manichfaltigkeit des deutschen staatlichen Lebens zu danken ist. Wir haben dadurch so viele geistige Brennpunkte gewonnen, wie sie kein anderes Volk aufzuweisen hat. Die deutsche Nationalerziehung lasse daher nie aus den Augen, daß an der Einheit das römische Reich, an der Vielheit Griechenland zu Grunde ging und daß die Vielheit und die Einheit die zwei zu versöhnenden Pole des deutschen Nationallebens sind, daß das Volkswohl und Volksglück von der Harmonie beider abhängt.

Denn Deutschland bildet keinen Staat, sondern ein Reich und in diesem Worte liegt der schon im Mittelalter großartig entwickelte Begriff freier Verbindungen. Zu einem einheitlichen Gemeinwesen hat sich das deutsche Volk vereinigt, um die deutsche Cultur besser schützen, ihre Entwickelung wirksamer fördern, Verkehrs- und Rechtsleben erleichtern und die freiheitlichen Ziele auf größerer Basis nachdrücklicher und kräftiger erstreben zu können. Daraus folgt aber nicht, daß nun die farben- und gestaltenreiche Freiheit und Manichfaltigkeit des deutschen Volkes in seinen Stämmen zu beseitigen sei. Nein, diese Manichfaltigkeit muß namentlich in den kleineren Gemeinwesen und in der Bildungsfürsorge erhalten bleiben, soweit es den Interessen der ganzen Nation nicht entgegensteht; denn erst dadurch erhält die Einheit des Reiches kräftige Muskeln und Glieder

und wir eine größere Gewähr, daß uns eine übermäßige Centralisation nicht so leicht auf die schiefe Ebene bringen kann, auf der Frankreich ausgeglitten und gestürzt ist. Die deutsch-nationale Bildung darf daher die Stammeseigenthümlichkeiten nicht mißachten und muß der Geschichte, dem Boden, der Mundart, den Verhältnissen, der Sitte und Anschauungsweise der engeren Heimath und der berechtigten Liebe zu ihr gerecht zu werden suchen, aber bekämpfen soll und muß sie den einseitigen, engbrüstigen und spießbürgerlichen Partikularismus, der in den deutschen Schulen sich zu breit machte und noch hie und da sein anspruchvolles Wesen treibt und den nationalen Gesinnungen keinen Raum läßt. Nicht umstürzen helfen soll die nationale Bildung die Altäre der einzelnen Landesgottheiten Borussia, Bavaria, Saxonia, Suevia, Thuringia, Rhenania u. s. w., aber mit dahin wirken muß sie, daß deren Cultus sich dem der Nationalgöttin Germania unterordne, daß das neue Reich einem großen, von starken Säulen getragenen gothischen Dome gleiche, in dem der Hauptaltar der Germania und die Nebenaltäre den Untergottheiten der deutschen Stämme geweiht sind.

Bevor wir aber die Aufgabe der deutschen Nationalbildung bestimmter bezeichnen, müssen wir auf den allgemeinen Charakter des Volkes einen Blick werfen.

Trotz der manichfachen Gliederung in Stämme, trotz der verschiedenen Abweichungen in Religion, Regierungsform, Bildung, Mundart, Sitte und Lebensart ist am deutschen Volke wohl ein Gesammtcharakter erkennbar. Die deutschen Stämme sind ein Volk. Schon Tacitus nennt die Deutschen ein eigenes, einziges und nur sich selbst ähnliches Volk. Ein solches ist es noch heute. Seine Hauptzüge sind nicht so leicht festzustellen, weil im Charakter eigenthümliche Gegensätze hervortreten. Voll wird der deutsche Genius nur vom Deutschen selbst erfaßt, höchstens von solchen Fremden, die lange unter Deutschen wohnen. Nach einem Dutzend Franzosen, Polen, Italiener, Russen hat man diese Nationen in ihrem Charakter schneller und leichter erfaßt als das deutsche Volk, wenn man auch tausend Deutsche gründlich kennt. Es hat dies seinen Grund darin, daß der deutsche Charakter unendlich tiefere Züge aufweist, als der der römischen und slavischen Völker. Der Charakterzeichner der Nationen, Bogumil Goltz, nennt den Deutschen einen Cha-

raktermenschen im tiefsten Sinne des Wortes; „er ist am eisten eine Person, kein Figurant, kein sociales oder „politisches Vieh" im Sinne der Franzosen." In der That zeigen andere Nationen in der Masse ein bestimmteres Gepräge, weil sie nicht so sehr individualisirt sind.

Die Seelenstimmung der Deutschen hält die Mitte zwischen Phlegma und reizbarer Empfindlichkeit und Heftigkeit und bedingt die ihm eigene Harmonie zwischen Herz und Verstand.

Kennzeichnend für den Deutschen ist vor allem seine Liebe zum innigen Familienleben und zum häuslichen Herde. Diese ist zwar durch die Natur des Bodens, durch die rauhen Wintermonate und die schaurigen Herbst- und Frühlingstage, die ein öffentliches Leben im Freien, wie z. B. in Italien, nicht wohl gestatten, mit begründet, aber das Klima, so sehr wir auch den Einfluß desselben auf dem Volkscharakter im Allgemeinen zugestehen, kann die ursprüngliche Ursache nicht allein sein, da sich dieser Zug bei allen nordischen Völkern im ähnlichen Maße wiederholen müßte. Es muß daher wohl angenommen werden, daß die Vorliebe für das Stillleben, für die strenge Abgeschlossenheit des Daseins, für den traulichen Kreis der Familie, das traute Daheim, daß der patriarchalische Sinn, der innerhalb seiner „vier Pfähle" die größte Befriedigung findet, aus einer tiefen, ihm besonders eigenen Naturanlage heraustreibt, die in ihrer Entwickelung nur durch die Verhältnisse des heimatlichen Klimas begünstigt wurde.

Aus dem innigen Familienleben haben sich herrliche deutsche Tugenden, aber auch Schwächen entwickelt. In dem Befang des deutschen Hauses entfalteten sich vorzugsweise die Tugenden des Fleißes, der Reinlichkeit, des Ordnungssinnes, die Gatten-Kinder- und Elternliebe, diese Grundsäulen eines gesitteten Lebens, sowie auch die echt deutsche Blume „Gemüth", deren Duft und Lieblichkeit andere Nationen zum Theil weder zu würdigen, noch zu begreifen, noch zu benennen wissen. An dem heimischen Herde entwickelten sich auch die deutsche Gutmüthigkeit, Biederkeit und kindliche Herzensfreudigkeit, die dem Fremden allerdings oft als Einfältigkeit gilt, die Neigung zur beschaulichen Betrachtung des Lebens, der Sinn für das Ideale, Erträumte, Erdachte, jene Poesie und klangreiche Anschauung und Durchdringung,

des Daseins, jene Innerlichkeit, die uns zu dem Volke „der Dichter und Denker" machte und uns zu einer Allseitigkeit der Bildung und zu einem Reichthume tiefer Anschauungen führte.

Die Vorliebe der Deutschen zu einem in sich abgeschlossenen Dasein hatte ferner die starke Ausprägung der Individualität der Persönlichkeit zur Folge, aus der wiederum neue Tugenden, namentlich die Liebe zur Unabhängigkeit, zur Freiheit, hervorsprießen. Die Liebe zur Freiheit war die bewegende und gestaltende Kraft der deutschen geschichtlichen Entwickelung. Der Unabhängigkeitssinn erzeugte das Streben nach möglichster Selbständigkeit, wodurch die so großartige Gliederung im deutschen Volke hervorgerufen und eine Centralisation im schlimmen Sinne unmöglich gemacht wurde. Leider wurde in Folge dessen auch der nationale Zusammenhang lockerer und Deutschland mehrmals Demüthigungen und Angriffen ausgesetzt, aber der Freiheitssinn rief immer noch zur rechten Zeit den deutschen Zorn wach, der wie ein Wettersturm die Nation durchrauschte und edle Waffenbrüderschaft demüthigte schließlich den Feind. Der Deutschen Freiheitsbegriff schließt nie den Sinn für Ordnung und Unterordnung aus. Immer sehen wir, daß da, wo das Wohl des gesammten Volkes oder der gemeinsame Zweck eine freiwillige Verbrüderung verlangt, die Deutschen mit unverbrüchlicher Treue aneinander halten und richtig fühlen, daß nur durch die Unterordnung des Einzelnen die gemeinsame Freiheit Aller zu retten und zu wahren sei. In seinen Kämpfen um die Freiheit hat sich das deutsche Volk immer wieder verjüngt nnd erfrischt.

Mit der Liebe zur Gewissens- und Denkfreiheit ist die religiöse Innigkeit des Gemüths verschwistert. Jene hat die Reformation und den immer wieder erneuten Kampf gegen Gewissens- und Geistesdruck hervorgerufen und das deutsche Volk im Allgemeinen vor dem Abwege bewahrt, auf dem priesterliche und weltliche Selbstsucht, Aberglauben und Glaubenshaß die Führer sind; diese hat die Ehrfurcht vor dem Heiligen, die Achtung des Wahren, Schönen und Guten, die wahren Grundlagen der Frömmigkeit, aufrecht erhalten.

Aus dem Boden deutschen Familienlebens sprießt ferner das unverwüstliche Sittlichkeitsgefühl, das besonders als Rechtsge-

gefühl, als Treue, als Sittsamkeit und als Achtung des „ewig Weiblichen“ sich ausgeprägt hat. Die Treue spricht sich namentlich schön im Freundes-, Ehe- und Liebesleben aus, in der Waffenbrüderschaft, in der Anhänglichkeit an die Herren, an die angestammten Fürsten, in der Heilighaltung des Wortes, des Eides, in der Pietät gegen das Hergebrachte, durch das Alter Geheiligte.

Zu diesen Zügen gesellen sich noch die Mannhaftigkeit, Ausdauer und Lebensfreudigkeit, drei Blüten, die aus der Stärke der angeborenen körperlichen Kraft und aus der Gesundheit des Geistes und unter dem Einflusse anderer Tugenden hervortreiben. Die Tapferkeit der Deutschen ist ein uraltes Erbtheil der Väter; ihre Mannhaftigkeit und Ausdauer haben sie stets bewiesen, galt es, das freie Sein oder Meinen zu vertheidigen, den Gefahren, Mühseligkeiten und Anstrengungen zu trotzen im Kampfe für Freiheit und Unabhängigkeit, für Wahrheit und Recht, im Kampfe mit den Gewalten der Natur, mit Wind und Wetter, bei Erforschung des Pols und der Wüste, bei Urbarmachung des Bodens im eigenen Lande oder im fernen Westen. Mit Bewunderung haben andere Nationen auf die Ausdauer und Tapferkeit der Deutschen im letzten Kriege hingesehen. Die unermüdliche Ausdauer verbindet sich in der Wissenschaft mit der deutschen Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit, die emsig alles nur erlangbare wissenschaftliche Material zusammenträgt, ordnet und systematisch aufbaut. Eine andere Tugend, die aus dem starken und gesunden Körper und Geist entspringt, ist der deutsche Frohsinn. „Frisch, froh, fromm, frei!“ steht an der Stirne der deutschen Turnhallen, dieser echtdeutschen Schöpfungen, die dem Borne gleichen, aus dem man die ewige Jugendlichkeit trinkt. Wie voll sprudelt dieser Frohsinn im derben Volkswitz, im sinnigen Volkslied, im geselligen Verkehr, im Studenten- und Gesellenleben, bei der gemüthlichen „Kneiperei,“ die nur der Deutsche recht versteht! Wie laut und munter ist nicht die Lebensfreudigkeit im lustigen harmlosen Volksfest!

Ureigen ist dem deutschen Volke endlich die Natursinnigkeit, die sich sogar in den Vogel- und Pflanzennamen wiederspiegelt. Es hat sie ererbt von seinen Vätern, die sich innig in die Natur versenkten, in dem Rauschen der Wälder, im Flüstern der Bäume,

im Schleppen und Schleichen der Nebel das Dasein der Gottheit ahnten und sie verehrten. Innig verwandt mit dieser Liebe zur Natur ist die Liebe zur Heimat, die Anhänglichkeit an den mütterlichen Boden, die in der Fremde so bald zu einer krankhaften Gemüthsstimmung, zum Heimweh wird.

Bei aller Heimatliebe finden wir aber einen stark ausgeprägten Wandertrieb. Es ist dies einer der Gegensätze in der deutschen Volksnatur, die aus dem eigenthümlichen Dualismus, aus dem Sinne für Partikularität und Individualität einerseits und für Universalität andererseits entspringen und unversöhnbar erscheinen, durch eine recht verstandene nationale Bildung, die die centripetalen und centrifugalen Kräfte der Deutschen im Gleichgewichte zu halten weiß, aber wohl versöhnt werden und sich als förderlich für die ganze Nation erweisen können.

Der Wandertrieb bekundete sich schon in den Völkerwanderungen, die zum Sturze des römischen Weltreiches führten und in den Kreuzzügen; er zeigt sich heute noch in der deutschen Wanderlust und in den Auswanderungen nach allen Weltgegenden. Zwar war die Ursache der letzten Erscheinung oft in socialen und politischen Mißständen zu suchen, aber der letzte Erklärungsgrund liegt theils in der Forschbegierde, in dem Streben nach Universalität, in der Lust am unbeengten Schaffen und in der Freiheitsliebe, die oft beide im Vaterlande in ihrer Bethätigung gehindert wurden, in der Fähigkeit, sich Fremdes anzueignen, um es im deutschen Geiste gleichsam neu zu gebären. Daher ist dem deutschen Volke unverkennbar ein kosmopolitischer Charakter mit aufgeprägt, deshalb ist der Deutsche geeignet, der Pionier der Civilisation, der Verkünder der Humanität in Wort und That wirklich zu sein und es nicht blos zu scheinen. Bogumil Goltz drückt in seiner etwas barocken und übertriebenen Weise diese Eigenheit des deutschen Wesens so aus: „Ja, wir sind, wir waren die Schulmeister, die Philosophen, die Theosophen, die Religionslehrer für ganz Europa und für die ganze Welt. Das ist unser Genius, unsere Nationaleinheit, unsere Nationalehre, unsere Mission, die wir nicht gegen das Ding oder Phantom austauschen wollen, was von dem Engländer und Franzosen Nationalität genannt wird. Wir sind ein weltbürgerliches, welthistorisches Volk im bevorzugten Sinne und können eben um

deswillen kein dummstolzes, nationalstolzes, thierisch zusammengeschaartes und verklettetes Volk sein, das ähnlich den wilden Gänsen im großen römischen A fliegt, das sich, den Franzosen und Polen gleich, in jeder Versammlung zu einer Proberevolution und Eintagsrevolution krystallisirt. Wir sind, was wir natürlicher-, welthistorischer- und prädestinirtermaßen sein müssen, wir sind das Volk, in welchem alle anderen Völker und Raçen des Erdbodens ihre Wurzeln haben."

Wir sind sicher, daß die deutsche Bescheidenheit und Besonnenheit von diesem Goltz'schen Urtheil das abzuziehen weiß, was abzuziehen ist. Die soeben genannten deutschen Eigenschaften werden uns verbieten, den Weg einzuschlagen, der durch prestige und gloire vorgezeichnet wird; sie werden uns sichern vor jener Selbstberäucherung, gefälligen Selbstbespiegelung und berauschenden Selbstbewunderung, vor jenem Anspruche, die Nation der Nationen, das weite Gefäß alles Guten und Schönen, alles Erhabenen und Edlen, das Hirn der Menschheit zu sein, vor jener Prahlerei und Geringschätzung der anderen, die jetzt die französische Nation zum Falle gebracht hat.

So herrliche Eigenschaften den deutschen Volkscharakter auch zieren, so reich begabt die deutsche Nation auch ist, die deutsche Bescheidenheit und Ehrlichkeit gebieten uns, neben das Licht auch Schatten zu zeichnen, neben den Tugenden auch die Zerrbilder derselben ins Auge zu fassen. Ohne die Erkenntniß und das Geständniß der Fehler und Gebrechen ist eine Läuterung des Charakters nicht möglich.

Der Sinn für das Leben in engen abgeschlossenen Kreisen erzeugte auch Philisterhaftigkeit, Spießbürgerlichkeit, Schwerfälligkeit im Umgange, Mangel an politischen Interessen, Engherzigkeit. Der deutsche Hang zum Dichten und Denken, die Neigung zur Betrachtung des Tiefliegenden und Mystischen machten aus dem Deutschen oft einen unpraktischen Träumer, einen „Ideologen", der in der grauen Theorie sich verrannte und des Lebens grünen Baum übersah; der religiöse Sinn artete gar manchmal in Orthodoxie, Pietisterei und Glaubensseligkeit aus. Oft ließ der Deutsche sich seine Talente im Erforschen, Erfinden und Entdecken von anderen Nationen ausbeuten, weil er bei den eige-

nen Landsleuten keine Unterstützung fand und ihm selbst das edle Selbstvertrauen, die Mutter der Thatkraft fehlte. Die Bescheidenheit ließ ihn seine eigene Vorzüge übersehen, das Fremdländische überschätzen, das Eigene unterschätzen; sie wurde auch, verbunden mit dem Mangel an Selbstgefühl, die Ursache seiner Nachäfferei des Fremden in Sprache, Tracht und Sitte, seiner Verausländerung. Leicht ging seine Treue in Wohldienerei, in Knechtssinn und in jenen Unterthanenverstand über, dem Ruhe die erste Bürgerpflicht ist; sein Vertrauen wurde nicht selten zur Leichtgläubigkeit, die sich mißbrauchen ließ, sein Hoffen zu der falschen Geduld, die da wartet, bis die Zustände von selbst besser werden.

Die schlimmsten und verderblichsten Fehler aber waren und sind zum Theil noch der große Mangel an nationalem Selbstgefühl, das jede Persönlichkeit, sei es ein einzelner Mensch oder ein Volksindividuum, haben muß, wenn sie ihre Stellung, ihre Berechtigung auf Anerkennung, ihre Würde und ihren Werth nicht preisgeben will; ferner der Mangel an Liebe zum Gesammtvaterlande, denn die Vaterlandsliebe war meist nur engherzige und engbrüstige Heimatsliebe, die über die grün-, schwarz-, blau- und rothweißen Grenzen nicht hinausging; endlich die Zwietracht und Eifersucht der Stämme, Staaten und Staatchen untereinander, auf welche leider der Feind bei seinen Angriffen rechnen konnte.

Die Ursachen unseres nationalen Unglücks, unserer Fehler und Gebrechen waren alle in der Eigenartigkeit unserer politischen Entwickelung zu suchen, in der bei der allzugroßen Selbstständigkeit der Einzelstaaten sich nothwendigerweise entwickelnden Verschiedenheit der Interessen. Das deutsche Volk und Land war zerfallen in spröde Theile, zerrissen, zerspalten, zerstückelt, zerbröckelt, zerklüftet. Der Partikularismus einerseits und der vaterlandslose Kosmopolitismus und orthodoxe Konfessionalismus andererseits ließ ein Nationalbewußtsein nicht aufkommen. Ohne dasselbe vermochte das deutsche Volk aber seine civilisatorische Mission, zu der es nach Lage und Weltstellung, nach der Beschaffenheit seines Landes, durch seinen Geistesreichthum und seine Geistestiefe, durch alle seine geistigen Naturanlagen in jeder Beziehung berufen ist, nicht genügend zu erfüllen.

Ohne Nationaleinheit mußte es der Spielball seiner gewandten, die deutschen Fehler schlau ausbeutenden Nachbarn werden, und sich, in Geistesarbeit versenkt, nach Lösung der heiligsten und höchsten Fragen des menschlichen Daseins ringend, dem Handeln als Volk entfremden. Nur von Zeit zu Zeit schüttelte es daher wie ein Riese, der aus dem Traume erwacht, den Alpdruck des Auslandes von sich.

Endlich ist, und zwar in Folge des gewaltigen Krieges mit Frankreich, der die nationale Kraft in ungeahnter Weise zur Entfaltung brachte, die Einheit und Weltmacht wieder errungen worden, so daß das deutsche Volk seine hohe Culturaufgabe, nach allen Radien des Welttheiles hin Gesittung, Friede, Freiheit und Rechtsachtung zu verbreiten und der Welt das Beispiel zu geben, wie ein großes intelligentes Volk die Menschenwürde und das Menschenrecht in der sittlichen Erziehung der Jugend, in Achtung der individuellen Freiheit, in der Selbstverwaltung und Selbstregierung der Gemeinden, der Körperschaften, des Staates zur Geltung kommen läßt, leicht erfüllen kann, aber nachhaltiger und wirksamer wird es geschehen, wenn in der deutschen Volksschule eine rechtverstandene nationale Bildung und Erziehung tiefere Wurzeln faßt.

Diese hat

1. den Charakter allgemeiner Menschenbildung nicht zu verleugnen (Diesterwegs Jahrbuch 1854);

2. die Ausprägung des Allgemein-menschlichen in nationaler Form anzustreben und alles fremdnationale Gepräge, besonders in früher Jugend, fern zu halten;

3. die individuelle Entwickelung, die Selbstthätigkeit, die Selbständigkeit, Selbstbestimmung des Individuums, gemäß dem die germanische Natur belebenden Streben nach individueller Freiheit zu begünstigen;

4. nicht nur die Individualität des deutschen Kindes, sondern auch die provinziellen Eigenthümlichkeiten und Stammesverschiedenheiten zu berücksichtigen, diesen aber

5. die Rücksicht auf die nationale Einheit überzuordnen, das nationale Bewußtsein und nationale Gesinnungen, das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Stämme

zu wecken und die Kenntniß deutscher Art und Sitte, deutschen Landes und Volkes, deutscher Sprache und Literatur und aller sonstigen deutsch-nationalen Schätze sorgsam und vorwiegend zu hegen und zu pflegen;

6. den Hauptwerth nicht auf ein Vielerlei von Kenntnissen, sondern auf die Charakterbildung zu legen, um namentlich die deutschen Tugenden in ihrer Entwickelung zu fördern und die Zerrbilder derselben, nach denen uns fremde Nationen in der Regel nur beurtheilten, immermehr erbleichen und schließlich schwinden zu machen;

7. den deutschen Idealismus zu bewahren und dem leider durch alle Poren in unser Volksthum eindringenden Materialismus der Gesinnung entgegenzutreten;

8. in Zucht und Strenge, Gehorsam nnd Pietät, in Anstrengung und Fleiß zu erfolgen und endlich

9. vor und nach Allem dem Prinzipe der freien inneren Entwickelung zu huldigen und die Fahne Pestalozzis und Diesterwegs hochzuhalten.

Diese Aufgabe vermag aber die deutsche Volksschule nur dann genügend zu lösen, wenn man sie eine freie auf sich selbst gestellte Institution mit eigener Verwaltung werden läßt, sie ausreichend dotirt, durch Fortbildungsschule und Kindergarten erweitert und zu ihrer Leitung einen tüchtig durchgebildeten, strebsamen und unablässig an sich, an der Jugend und an dem Volke für Hebung der Bildung arbeitenden Lehrerstand heranzieht.

Sind diese Bedingungen vorhanden, dann werden auch die oben gestellten Aufgaben nationaler Bildung und Erziehung befriedigend gelöst werden; dann können wir auch sicher sein, daß unsere nationalen Gesinnungen nicht in Nationaldünkel und Nationalbornirtheit ausarten, daß die glückliche Harmonie zwischen Einheit und Vielheit, zwischen Individualismus, Nationalismus und Universalismus, zwischen Humanität und Nationalität, zwischen der Centripetal- nnd Centrifugalkraft im deutschen Volke nicht gestört wird und weder der glücklich überwundene einseitige Partikularismus noch eine nationale Uniformität und ein nationaler Mechanismus zur Herrschaft gelangen.

Wenn das ganze Volk von Jugend auf mit nationalem Geiste erfüllt wird, wenn, nach Fichte's Wunsche, die wahre und allmächtige Vaterlandsliebe in der Erfassung unseres Volkes als eines ewigen durch die Erziehung und Bildung in Aller Gemüth recht tief und unauslöschlich begründet ist, dann kann das deutsche Volk ruhig seiner Zukunft entgegen gehen und mit voller Ebenbürtigkeit, ja mit Ueberlegenheit in jenen Wettkampf eintreten, in welchem ein jedes Volk in unbestochener, von Vorurtheilen freier Menschenliebe darthun soll, ob es in dem Besitz des echten Ringes der Humanität und Freiheit ist.

Die deutsche Sprache in ihrem Verhältniß zur Nationalität.

Zwischen Sprache und Volkscharakter besteht die innigste Wechselbeziehung. Die eigenthümliche Art eines Volkes, zu denken und zu empfinden, spiegelt sich am treuesten in der Sprache ab; diese erscheint daher als ein Niederschlag der im Volksgeiste lebenden Gedanken und Gefühle; in ihr walten die sinnlichen, geistigen und sittlichen Elemente der Volksnatur. Wilhelm von Humboldt sagt: „Die Sprache ist gleichsam die äußere Erscheinung des Geistes der Völker: ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sie beide nicht identisch genug denken.“ Die Muttersprache ist darum der stärkste und dauerhafteste Kitt der Nationalität, das festeste und wesentlichste Band des Volksthums, das alle umschlingt, die in einer Zunge reden, mögen sie auch in den fernsten Gegenden weilen und wohnen. Die Muttersprache ist aber nicht nur Kennzeichen und Ausdruck der Nationalität, sondern sie ist selbst eine Mutter, die zur nationalen Denk- und Empfindungsweise erzieht und deren Einflusse sich Niemand entziehen kann. In die Blut- und Stammesverwandtschaft treten wir ein durch die Geburt, in die Geistesgemeinschaft eines Volkes durch die Volkssprache. Sie heißt nicht nur deshalb Muttersprache, weil es die Mutter ist, die sie zuerst als traute, wonnesame Liebeslaute dem Ohre des Kindes entgegenschallen läßt, sondern noch in einem tieferen Sinne Muttersprache oder auch, um mit Jean Paul zu reden, Sprachmutter, weil sie die Gebärerin des Volksgeistes im Individuum ist.

Für die Deutschen war die Muttersprache lange Zeit leider nur das einzige feste Band ihres Volksthums; sie war die unsichtbare Fahne, um welche sich die besten Geister im Kampfe für Einheit und Freiheit, für Wahrheit und Recht schaarten und so lange

sie noch bestand, konnte und durfte die Hoffnung auf nationale Einheit und Größe nicht aufgegeben werden. Die deutsche Sprache war für alle Deutschen die Lebensader, durch die auch den in alle Weltgegenden zersprengten Volksbrüdern frisches Blut für ihr Geistes- und Gemüthsleben zugeführt wurde. Selbst da, wo Deutsche in politischer Hinsicht ihre Nationalität im Hinblick auf die gräulichen politischen Verhältnisse des Mutterlandes aufgegeben hatten, wie z. B. im Elsaß, war und blieb trotz aller Sprachvergewaltigungen die deutsche Sprache der Nerv des gemeinsamen Fühlens und Denkens, die Bewahrerin, der Hort deutscher Art im Kerne dieses Volksstammes.

Ueber den Werth und die Bedeutung unserer Muttersprache rücksichtlich der Nationalität haben wir so schöne Aussprüche klassischer Autoren, daß wir gern darauf verzichten, etwas Eigenes zu sagen.

So schildert z. B. Eduard Duller unsere Muttersprache mit hinreißender Begeisterung.

„Muttersprache, erster Weihekuß des Volkes auf die Stirn, des Kindes, erste Anwartschaft vollgültig ausgestellt auf so viele Rechte und Pflichten, auf so viel Leid und Freude, mit so vielen Tausenden zu genießen, zu erfüllen und durchzumachen — erstes unvertilgbares Merkmal, dem Einzelmenschen eingeprägt, daß er Aufnahme gefunden in der Gemeinschaft Aller, die nur Ein Leben, nur Einen Character, die Ehre und Lehre Einer Vergangenheit, Eine Losung der Gegenwart, Eine Größe gemeinsamer Zukunft haben! Vollkommenster Ausdruck des Volkslebens, säuselst und donnerst, jauchzest und klagest du, Musik der Volksseele, immer bewegt und bewegend, wie das Meer, und fassest tausend Einzelklänge zur Vollstimmigkeit zusammen, dazu jede Mundart hinstrebt. O Muttersprache, welch ein unschätzbares Kleinod ist jeder Klang von deiner Fülle dem Auswanderer, dem Verbannten, findet er einen einzigen armen Gruß, den er einst in seiner Heimat wie weggeworfen, in seiner Verlassenheit inmitten der tausend Menschen, die seine Sprache nicht reden; ein einziger solcher Gruß in der Muttersprache, und es wird Frühling in ihm und ist ihm, als tönten aus ferner Kinderzeit die Sonntagsglocken über alle die Berge, Ströme und Meere, und die Düfte der Hollunderblüten von den Gräbern der Eltern

wehten zu ihm herüber. Muttersprache, letzter Trost der Sterbenden, wenn ihm des Auges Sehkraft schon umnachtet ist, öffnest du mit leiser, liebelinder Macht das Thor der Seele und umgaukelst sie noch einmal mit Träumen von allem Schönen, das sie je empfunden hat und wandelst alles Herbe, das sie gelitten, zu freundlichem Ausdruck, und dein ist ihr letzter Hauch! — Wenn die Wogen der Begebenheiten vom großen Ganzen eines Volkes einzelne Inseln losgerissen und dazwischen in gefährlichsten Engen brausen, und die losgerissenen Theile und das Ganze sich nicht mehr des gemeinsamen Ursprunges besinnen, bauest du in stillen Nächten die geheimnißvolle Brücke, rufst die Menschen von hüben und drüben an die Ufersäume und fragest sie: Ihr, Einer Mutter Söhne, könnt euch neiden, hassen und zu verderben trachten, statt daß ihr fest zusammenhaltet am guten alten Erbtheil, daß ihr, jedes in seiner Art, und ohne daß jedes seine besondere aufzugeben braucht, das Gemeinsame, das euch zu Ehren gebracht, vor aller Welt in Ehren haltet?! — O wahrlich, etwas Heiliges ist dieser Hort eines Volksthums, die Sprache, aus seinem innersten Wesen erzeugt und es ausdrückend. Und die germanische! führt eine Sprache von allen lebendigen an, die ihr den Preis streitig machen kann an Reichthum und Bildsamkeit, an Ursprünglichkeit und Keuschheit, an Kühnheit und Tiefe, an Unverwüstlichkeit und Verjüngungskraft, ja gewiß das Abbild und der Ausdruck des Volkes! Welche stolze Pracht ihrer Absenker, wo sie selbstständige Wurzel geschlagen und zu Bäumen herangewachsen! Wie ist ihr Grundstoff auch da noch zu erkennen, wo er sich mit andersartigen zu einem neuen Ganzen verbunden hat! — Und nun, vom großen germanischen Stamme auf die deutsche Zunge zu kommen, — was hat sich durch alle Zeiten, selbst die schlimmsten so gehalten und bewährt, wie sie? Wie bei uns das Wort die Sache oder den Gedanken oder Beides auf's entschiedenste ausprägt, so die besondere Mundart den Charakter des Volksstammes, der in dem großen Ganzen das Recht freier, der reichsten Fortbildung fähigen Persönlichkeit behauptet, das Eigenthümliche unserer ganzen Art. Nur bei den Griechen sprang das Wort so fertig, wie die Göttin aus dem Haupte des Gottes, aus dem Gedanken. Und wahrlich, wir sind vorzugsweise das Volk des Gedankens und

des Wortes und mehr als einmal ist ein deutsches Wort That gewesen, gedankenbefreiende, weltgeschichtliche That.

Ursprünglich in ihrem ganzen Wesen, außerordentlich reich an Formen und Wendungen, unerschöpflich in ihrer Bildungsfähigkeit, steht die deutsche Sprache ohne Widerrede auf der höchsten Stufe heutiger Cultur, alle ihre Schwestern, welche die neuzeitliche Welt beherrschen, weit überragend. Wenn sie in ihrer Geschmeidigkeit, womit sie sich jedem Gedanken auf das Innigste anschmiegt, und in ihrer Biegsamkeit, die eine so reiche Modulation und Redeform zuläßt, an die Sprache der alten Griechen erinnert, so tönt aus ihrem würdigen Ernste, ihrer heroischen Majestät ein Abklang römischer Kraft. Zwar wird sie von der italienischen Sprache an Reichthum weicher, volltönender Selbstlaute, an Wohlklang und Schmelz, von der spanischen an volltönender Grandezza übertroffen; dagegen aber können sich beide nicht mit ihr messen an Tiefe und Allseitigkeit, der französischen zu geschweigen, welche hauptsächlich die Sprache einer leichten und leichtfertigen Unterhaltung ist. Die deutsche ist „die Sprache, die dichtet und denkt", die Sprache, in welcher jede Gemüthsbewegung, jedes Gefühl, jeder Gedanke den entsprechenden Ausdruck findet. Sie leiht dem Weltweisen, welcher die erhabensten Gegenstände menschlicher Forschung in den Bereich seines Denkens zieht, das ehrwürdige faltige Gewand für die Ergebnisse seiner Geistesarbeit, dem Geschichtschreiber, welcher dem geschlungenen Laufe der Völker- und Staatenentwickelung mit forschendem Blicke nachspürt die Kürze eines Tacitus, den strengen sittlichen Ernst für seine Darstellung des Geschehenen, dem Redner, der auf den Verstand, das Gemüth, die Einbildungskraft und den Willen der Hörer zu wirken sucht, ihre überzeugende und besiegende Kraft und ihre blendenden Bilder. Sie steigt mit gleicher Anmuth, mit gleicher Kunst auf der Tonleiter aller Gemüthsbewegungen auf und nieder, von dem gewaltigen Ausbruche des Zornes bis zu den weichsten Tönen der Empfindung, von der Bitterkeit des Schmerzes, dem herben, verletzenden Ton des Spottes bis zu der spiegelklaren, durchsichtigen Ruhe des Trostes, der Anerkennung. Sie schmiegt sich ebenso willig in die erhabenen und kunstreichen Versmaße der alten Griechen und Römer, in die ernste Strophe der Nordländer, wie in die weichen Formen des Südens, in den schwerfälligen Alexan-

driner der Franzosen, wie in die echtdeutsche majestätische Strophe der Nibelungen, in die Reimpaare des Parcival, in die verschlungenen Versmaße der Minnesänger, und überall entfaltet sie gleiche Schönheit, gleiche Manchfaltigkeit, ob ihre Silben gemessen oder gezählt seien. Diesen Vorzug der Allseitigkeit theilen mit ihr nur wenige Sprachen der alten und neuen Welt."

Ein anderer deutscher Schriftsteller, Ludwig Börne, der auf dem Père la Chaise in Paris begraben liegt, deutsches und französisches Wesen zu vermitteln suchte und keineswegs ein deutscher Patriot im wahren Sinne des Wortes war, wird trotzdem zu einem glühenden Lobe der deutschen Sprache hingerissen, daß wir uns nicht versagen können, jene Stelle hier anzuführen.

„Welche Sprache darf sich mit der deutschen messen, welche ist so reich und mächtig, so muthig und anmuthig, so schön und so mild als die unsere? Sie hat tausend Farben und warme Schatten. Sie hat ein Wort für das kleinste Bedürfniß der Minute und ein Wort für das bodenlose Gefühl, das keine Ewigkeit ausschöpft. Sie ist stark in der Noth, schrecklich, wenn sie zürnt, geschmeidig in Gefahren, reich in ihrem Mitleid und beweglich in jedem Unternehmen. Sie ist die treue Dollmetscherin aller Sprachen, die Himmel und Erde, Luft und Wasser sprechen. Was der rollende Donner grollt, was die kosende Liebe tändelt, was der lärmende Tag schwatzt und die schweigende Nacht brütet; was das Morgenroth purpurfarben, golden und silbern malt, was der ernste Herrscher auf dem Throne der Gedanken sinnt; was das Mädchen plaudert, die stille Quelle murmelt und die geifernde Schlange pfeift, wenn der muntere Knabe hüpft und jauchzt und der alte Philosoph sein schweres Ich setzt und spricht: Ich bin ich, —: alles übersetzt und erklärt sie uns verständlich, jedes anvertraute Wort überbringt sie uns reicher und geschmückter, als es ihr überliefert worden ist. Der Engländer schnarrt, der Franzose schwatzt, der Spanier röchelt, der Italiener dahlt, nur der Deutsche redet."

Der durch und durch originelle Bogumil Goltz feiert in seiner zwar überschwänglichen, aber von tiefer Liebe und Bewunderung zeugenden Weise unsere Muttersprache mit folgenden Worten:

„In der deutschen Sprache athmet die deutsche Seele, die Mitleidenschaft mit aller Kreatur, schlägt das deutsche Herz, zuckt der

deutsche Nerv, wird Vergangenheit und Zukunft, Welttiefe und Weltoberfläche, wird Scherz und Todesangst, Vernunft und Thorheit in eins gebildet. Nur in der deutschen Sprache und in den Sprachen ihres Stammes wird das leiseste Gefühl und die Raserei der Leidenschaften, werden Himmel und Hölle, alle bösen und guten Geister, alle Flüsterstimmen der Liebe und Natur, die Mahnungen der Ewigkeit und des Gewissens, wir das leiseste Zucken der Lippen, der Blick des Auges, wird die Hieroglyphensprache der Geschichte, die göttliche Bilderschrift der ganzen Natur zur Rede gestellt. Nur in einer so tief und so reich gebildeten Sprache wie die uns'rige erfährt der menschliche Verstand zugleich mit dem Herzen eine Fortbildung, eine Veredelung, eine unablässige Wiedergeburt; und umgekehrt sind es wieder nur die Deutschen und die verschwisterten Engländer, welche ihre Sprache aus der Phantasie, aus dem Gemüthe, dem Gewissen, den Vernunftanschauungen herausprocessiren.

Zu den heiligsten Gerechtsamen und Vorzügen des deutschen Volkes, deren es sich mit Würde und Kraft bewußt ist, gehört das deutsche Wort. Mit ihm zeugt nicht nur die menschliche Vernunft ihre Weltweisheit die deutsche Liebe und Frömmigkeit ihre Dichtkunst und Theosophie, und der deutsche Genius seine Culturgeschichte: in der deutschen Sprache kommt die europäische Menschheit zum vernünftigen Selbstbewußtsein, verkörpert sich der heilige Geist der Welt.

Von den Mysterien des Glaubens, der Liebe, der Natur und Uebernatur spricht zart und würdig, spricht wahrhaftig und in lebendigster Mitleidenschaft nur ein deutsches Herz, ein deutscher Mund und der beseelte Verstand der Deutschen in deutscher Zunge.

Nur am deutschen Worte hängt noch der Blutstropfen, mit dem es sich vom Herzen losgerungen hat und doch fügt es sich zu einer Ordnung, in der sich nicht nur das Naturgesetz wiederspiegelt, sondern auch die göttliche Vernunft. Es ist ein Wunder der Wunder, mit welcher Hörigkeit die deutsche Sprache auch der leisesten Intention des Geistes nachzukommen vermag, mit welcher Aetherflüssigkeit sie sich jeder abstrakten Stimmung anschmiegt, mit welchem Witz sie das Abstrakte verkörpert und das Körperliche vergeistigt.

Auch den zartesten Ton, den lindesten Hauch, den Geistesduft,

jede Bebung im Seelengrunde, jeden Pulsschlag des Herzens, die Kraft und Spannung des Charakters, selbst die Verschlingungen, die Metamorphosen, die Nebelbilder der Verhältnisse — geben die deutschen Worte und Wendungen symbolisch und buchstäblich wieder. Wir erleben es an unseren Poeten und Philosophen von Wort zu Wort, wie der beseelte Verstand sich von der Sprache einen Geisterleib erbaut."

Die Reihe derjenigen deutschen Schriftsteller, welche unsere Muttersprache in solcher Weise zu verherrlichen sich gedrungen fühlten, ist hiermit noch lange nicht am Ende. Klopstock, Uhland, Rückert, Schenkendorf und noch andere sangen in Versen ihr Lob. Schenkendorfs: „Muttersprache, Mutterlaut" 2c. sollte jeder Deutsche singen und sagen können. Schon der Umstand, daß die deutsche Sprache als Objekt den Dichter begeistern kann, spricht für ihren hohen Werth. Und wenn wir auch bei einem eingehenderen Vergleiche derselben mit anderen modernen Sprachen zugestehen müssen und werden, daß manche der gerühmten Vorzüge den letzteren auch zukommen, so ist dies doch unwiderleglich, daß die deutsche eine durch und durch ursprüngliche, eine aus der Volksseele geborene und die Volksseele wiedergebärende Sprache, wie keine andere ist, daß sie, jeden Zug des Charakters wiederspiegelnd, die Allseitigkeit und Bildungsfähigkeit aufweist, die eben den deutschen Charakter kennzeichnet und so am allergeeignetsten ist, die nationale Bildung zu vermitteln.

Die große allgemeine Bedeutung für die Nationalität konnte die deutsche Sprache erst dann erhalten, als sich eine bestimmt ausgeprägte, für alle Deutschen verständliche Schriftsprache und eine klassische Literatur entwickelt hatte. Es wird dies einleuchtender werden bei einem kurzen Rückblick auf die Entwickelung der deutschen Sprache.

Zur Zeit des Althochdeutschen gab es nur Dialekte; es gab keine allgemeine Sprache, die über denselben, die verschiedenen Stämme umfassend, gestanden hätte. Schon im Mittelhochdeutschen kommt eine Mundart, die schwäbische, zu etwas allgemeinerer Geltung; sie erhält das Uebergewicht dadurch, daß sie die Sprache der Höfe wird, „die Sprache der höchsten Erzeugnisse der reichen, klassischen Literatur des 13. Jahrhunderts; die Sprache, in welcher

sowohl die nunmehr neugeborene volksthümliche Heldendichtung als auch die fremden Vorbildern folgende höfische Epik, die Lyrik, kurz fast die gesammte Dichtung jener fruchtbaren Periode niedergelegt ist (Schleicher, die deutsche Sprache)." Die Mundarten entwickelten sich neben derselben weiter. Im Neuhochdeutschen kommt endlich eine allgemeine, alle Kreise mehr oder weniger beherrschende Sprache zu voller Geltung; sie ist nicht Mundart, kein deutscher Stamm sprach oder spricht diese Sprache, sie ist Schriftsprache, Sprache der Kanzel, Schule, des öffentlichen Lebens, Sprache der Gebildeten. Am reinsten wird sie auf der deutschen Bühne gesprochen, im Munde der Gebildeten ist sie meist von der Mundart angehaucht und durchdrungen. Aber eben darum, daß das Neuhochdeutsche keine eigentliche Mundart ist, weil kein Stamm ein Eigenthumsrecht auf dasselbe hat, besitzt es die Fähigkeit, ein gemeinsames Band für das Volksthum zu sein; aus eben diesem Umstande erhält es seine unschätzbare Bedeutung für die Nation.

„Die wirkliche Volkssprache eines Stammes hätte es dahin nimmer und nimmer bringen können; jeder andere Stamm würde sich geweigert haben, von seiner Mundart zu Gunsten eines Bruderstammes abzugeben und Zersplitterung wäre selbst in der Sprache unseres deutschen Vaterlands eingetreten. Das aber, was keinem Stamme angehört und nur das kann allen gemeinsam sein, ohne Eifersucht, ohne Neid zu erregen. So ist also der Werth dieser Sprache nicht in ihrem sprachlichen Wesen selbst, sondern in ihrem Gebrauche ihrer Anwendung zu suchen; er besteht darin, daß sie die gemeinsame Schriftsprache aller deutschen Stämme ist, und wenngleich stärker oder schwächer mundartlich gefärbt, auch Sprache des höheren gesellschaftlichen Umganges aller Orten in Deutschland, Oesterreich, der deutschen Schweiz, kurz überall, wo man überhaupt deutsch im engeren Sinne spricht." (Schleicher.)

Das Neuhochdeutsch ist aber keine direkte Fortsetzung des Mittelhochdeutschen. Mit der Literatur zerfiel auch die mittelhochdeutsche Hofsprache, eine Zeit sprachlicher und literarischer Verwilderung trat ein, ein Zurückfallen in die verschiedenen Mundarten. Erst seit und durch Luther bildete sich die heutige Schriftsprache aus; doch ist er gerade nicht als Schöpfer derselben zu betrachten, auch hat er sich nicht einer herrschenden Mundart bedient; er sagt

selbst, daß er sich keiner „gewissen, sonderlichen, eigenen Sprache im Deutschen“ bediene, sondern der Sprache der „sächsischen Kanzelei“, welcher „nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland.“ Dadurch aber, daß Luther sich dieser Sprache in seinen so zahlreichen, damals so viel gelesenen Schriften bediente, insbesondere aber dadurch, daß er sie so meisterhaft zur Bibelübersetzung benutzte, erwarb er sich unsterbliche Verdienste um die deutsche Sprache nnd deutsche Einheit. In kurzer Zeit war sie von Luther zu einer Klassicität ausgebildet worden, die noch heute von uns bewundert werden muß; aber der 30jährige Krieg, in dem Deutschland von allerlei wälschem Volk überschwemmt wurde, rief wieder einen sprachlichen Verfall hervor. Stets verfällt mit der Nation die Sprache. Die Ausländerei drang von allen Seiten in deutsches Leben ein. Vergebens eiferten Satyriker wie Fischart, Moscherosch*), Friedrich von Logau und andere mit ihrer unübertrefflichen Laune und Komik, mit ihrer Derbheit und Offenheit gegen das Antideutsche. Erst Opitz, Haller und Hagedorn bauten im Lutherschen Geiste weiter. Gesellschaften und Orden wurden gegründet, um das Deutsche in seiner Reinheit und Zierde wieder einzuführen. Obgleich dies Bestreben oft in kleinliche Correctheit und Ziererei ausartete, so haben sie doch das Verdienst, der Ausländerei einen Damm gesetzt und die höheren Stände für die Fortbildung und Reinheit der deutschen Sprache interessirt zu haben. Thomasius**) wagte zuerst das Unerhörte, die Wissenschaft in deutscher

---

*) Eine Stelle aus einem der beißenden Spottlieder Moscherosch's lautet:

„Ihr bösen Deutschen,
Man sollt Euch peitschen,
Daß ihr die Muttersprach'
So wenig acht't.
Ihr lieben Herren,
Das heißt nicht mehren:
Die Sprach' verkehren
Und zerstören!“

**) Es war eine patriotische That von nicht hoch genug zu schätzender nationaler Bedeutung, als Thomasius am Ende des 17. Jahrhunderts am „Schwarzen Bret“ zu Leipzig, das zuvor nie durch die deutsche Sprache entweiht worden war, die, ungeheures Aufsehen, ja Entsetzen erregende Ankündigung anschlug, daß er fortan seine Vorlesungen in deutscher Sprache halten werde.

Sprache zu lehren; Leibnitz*) und Wolf trachteten darnach, ihr durch den philosophischen Gebrauch bestimmtere Formen zu geben; Grammatiker, wie Schottelius,**) Gueintzius, Bödicker, begannen die Gesetze der Sprache zu ordnen, faßten zum erstenmale „Wortforschung", Syntax und Verskunst der deutschen Sprache zusammen. Aber alle diese Männer, auf die wir hier nicht weiter eingehen können, vermochten den Verfall nicht aufzuhalten. In der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts erreichte die Sprachmengerei ihren Gipfel. Friedrich der Große, sonst in jeder Beziehung ein deutscher Held, schrieb und sprach französisch und wendete sich von der deutschen Sprache und ihrer Literatur verächtlich ab. Die ganze vornehme und gebildete Welt nahm an der Verachtung des Deutschen Theil. Allerdings hatte zu jener Zeit die französische Sprache ihren Höhepunkt erreicht und eine Literatur aufzuweisen, der wir keine entsprechende damals gegenüber zu stellen vermochten. Die schönen Tage unserer Literatur waren noch nicht gekommen. Die Zauberblume deutscher Poesie und Kunst sproßte aber schon langsam und entfernt von den Höfen der Fürsten aus dem deutschen Volksleben empor.

Gottsched, Gellert, Bodmer, Breitinger, Adelung erwarben sich ihre Verdienste um die deutsche Sprache, bevor das klassische Zeitalter für dieselbe eintrat. Klopstock gab ihr Formenreichthum und Schmiegsamkeit zu allen Versmaßen, Wieland französische Anmuth und Feinheit, Herder öffnete ihr die Quellen der Volkspoesie, Engel, Garve, Lessing schufen die kernige, krystallreine Prosa, besonders letzterer führte sie zu sich selbst zurück, gab ihr schneidige Schärfe und die ursprüngliche Natürlichkeit, Einfachheit und Frische wieder, Voß verlieh ihr durch seine trefflichen Uebersetzungen etwas von griechischer Plastik. Die Meister Göthe und Schiller endlich verstanden es gleich treffend, sie zur Lyrik, Epik, Erzählung, Beschreibung und Abhandlung, sowie zum Drama zu benutzen, jede Gemüthsbewegung, jede Regung der Leidenschaft mit feinster Schattirung wiederzugeben und ihr vollendete Klarheit,

*) „Unvorgreifliche Gedanken betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache", 1697 verfaßt.

**) „Ausführliche Arbeit von der teutschen Haubt Sprache." Braunschweig, 1663.

gedankenvolle Tiefe und einen Bilderreichthum zu verleihen, der gothischen Laubgewinden gleicht. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, zu zeigen, wie sich seit jener Zeit unser Schriftthum bereichert und noch weiter ausgebildet hat. Es kommt uns nur darauf an, ein paar große Striche zu thun, um für unsere weiteren Gedanken einen historischen Unter- und Hintergrund zu gewinnen. Zur Zeit der Fremdherrschaft drohte wieder die Gefahr der Verwälschung, aber Männer wie Jahn, Arndt 2c. erklärten auch in der Sprache dem Antideutschen den Krieg. Im allgemeinen gilt der Satz, daß mit dem vollern Pulsschlage des nationalen Lebens sich auch die Sprache mehr und mehr mit nationalem Gehalte füllte. Die strenge Wissenschaft geht jetzt im Deutschen einher. Auf dem Katheder hüllt sie sich zwar noch gern in ernste, mit Fetzen römischer Togen beflickte Gewänder, aber sie verschmäht es auch nicht mehr, das anmuthige Gewand volksthümlicher Darstellung um ihre Schultern zu schlagen, um Alt und Jung zu sich zu locken. Das tiefere Verständniß unserer Sprache aber, sowie den Einblick in ihre historische Entwickelung, den Genuß an der altdeutschen Literatur haben wir einer vergleichsweise jungen Wissenschaft, der deutschen Philologie, zu verdanken, die die deutsche Sprache selbst zum wissenschaftlichen Objekte gemacht hat und eine Reihe bedeutender Gelehrter zählt, von denen die tüchtigsten wie Wilhelm v. Humboldt, die Gebrüder Grimm, Schleicher und Bopp schon als Todte zu beklagen sind.

Nationale Strebungen und Würdigung und Hochstellung der deutschen Sprache sind bisher Hand in Hand gegangen. Das vorzüglichste Mittel zur nationalen Bildung ist in unserer hochdeutschen Sprache gegeben; sie ist der unmittelbarste, tiefste und umfassendste Ausdruck der nationalen Gesinnungen, das allgemeinste und festeste Band des deutschen Volksthums und das Medium des höheren geistigen Lebens; sie enthält die meiste nationalbildende Kraft. Der gesammte deutsche Volksunterricht athme und lebe in diesem Medium! Im Weiteren wollen wir nun zeigen, wie diese nationalbildenden Kräfte der deutschen Sprache, die zum Theil bei unzweckmäßiger Behandlung latent bleiben können, im Volksschulunterrichte wirksam sein sollen.

Der Unterricht in der Muttersprache.

Die Grundzüge der Methode und das praktische und ideale Ziel des Unterrichts in der Muttersprache.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
„Erwirb es, um es zu besitzen."

Die Entstehung und Entwickelung der deutschen Volksschule steht im engen Zusammenhange mit der Erzeugung einer allgemeinen Volkssprache. Beide entstammen dem Reformationszeitalter, an beiden hat der kerndeutsche Geistesheld Luther Vaterrechte. Mit der Ausbildung der neuhochdeutschen Schriftsprache und ihrer steigenden Verbreitung über das ganze Volk ging die Gründung deutscher Volksschulen Hand in Hand. Der Gedanke aber, die deutsche Sprache selbst als Lehrgegenstand auf die Schulpläne zu setzen, brach sich erst in unserem Jahrhundert mehr und mehr Bahn; denn Lesen und Schreiben und das Auswendiglernen des Katechismus welche Dinge man vorzugsweise früher in der Volksschule trieb konnten wohl kaum als eigentlicher Sprachunterricht angesehen werden. Für manche Schulen mußten noch in unserem Jahrhunderte Jahrzehnte vergehen, bevor in ihnen der deutschen Sprache ein Platz als besonderer Lehrgegenstand eingeräumt wurde. Ja, hie und da sollen noch heute in Deutschland Schulen sein, die den deutschen Sprachunterricht mit Lesen- und Schreibenlehren erschöpfen. Doch dürfte es wohl nur noch wenige geben, die einen besonderen Unterricht im Deutschen für überflüssig erklären, weil ja das Leben täglich darin unterrichte und ein jeder Unterricht eine Sprachbereicherung durch das dargebotene Wissen mit sich bringe. Man vergißt dabei auf der einen Seite, sich von der erwiesenen Sprachar-

muth der Jugend zu überzeugen und auf der anderen, daß der Unterricht Interesse und Aufmerksamkeit immer nur für Eins verlangen kann und daß da, wo die Sache das Interesse erfordert, das Interesse für das Wort zurücktreten muß. Kein Unterricht kann daher den besonderen Unterricht im Deutschen ersetzen, obgleich bei allem Unterrichte durch die Sorgfalt des Lehrers und der Schüler vieles für sprachliche Zwecke mitgewonnen werden soll.

Obwohl die Wichtigkeit des Unterrichts in der Muttersprache so ziemlich allseitig anerkannt sein dürfte, so ist doch noch keineswegs eine allgemeine Uebereinstimmung hinsichtlich des Zweckes, Zieles und Weges erzielt worden. Der deutsche Sprachunterricht hat seit seiner Einführung das eigenthümliche Geschick gehabt, ein Gegenstand immerwährenden Streites unter den Pädagogen zu sein und ein Heer von weit auseinandergehenden Meinungen hervorzurufen. Doch kann nicht geleugnet werden, daß der Streit jetzt mehr und mehr zu Ende geht und gesunde, der Natur des Unterrichts entsprechende, aus dem Wirbel und Wirrwarr der Meinungen sich ruhig abklärende Grundsätze täglich mehr Boden gewinnen.

Wir halten es für zweckdienlich, einen kurzen Blick auf die hervorragendsten Meinungen zu werfen, bevor wir selbst näher auf die Sache eingehen.

Im wesentlichen schied sich die Behandlung des deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule in eine zweifache, in eine „grammatische“ oder „synthetische“ und in eine „analytische.“ Die erstere überwog früher, die letztere später; jetzt macht sich im allgemeinen in einer „analytisch-synthetischen“ Behandlungsweise eine Versöhnung jener beiden mehr und mehr geltend.

Die grammatische Lehrweise scheidet sich wieder, namentlich von Heinsius und Heyse vertreten, in eine frühere oder formell-grammatische und in eine spätere oder logisch-grammatische nach Becker, Wurst, Honcamp und andern.

Die Aufgabe der formell-grammatischen Lehrweise ging dahin, richtig hochdeutsch sprechen und schreiben zu lehren. Um diesen Zweck zu erreichen, beschäftigte man sich vorzugsweise mit den äußeren Formen des Ausdruckes, gab Regeln und Beispiele für den richtigen Gebrauch der hochdeutschen Sprachformen, ließ nach diesen Regeln wieder Beispiele bilden und fehlerhaft vorgeführte Beispiele

nach denselben berichtigen. Aber diese Uebungen arteten in eine inhaltslose Satzschmiederei aus, die Sprache selbst wurde nicht vorgeführt, nur Sprachtheile, Sprachformen. Das ganze Verfahren hatte den grammatischen Unterricht in der lateinischen Sprache zum Vorbilde und obgleich man es längst verurtheilt hat, so spukt doch noch hie und da in den deutschen Schulen das Gespenst dieses geistesleeren Formalismus.

Der logisch-grammatische Sprachunterricht oder die Sprachdenklehre wollte „die Sprache verstehen und ihrer wahrhaften Bedeutung gemäß gebrauchen lehren" (Becker)! Dieser Zweckbestimmung könnte man zustimmen, aber Becker meinte nicht, daß ein Jeder ein hochdeutsches Buch, das er liest, oder eine hochdeutsche Rede, die er hört, verstehen lernen solle. Es sollten die Schüler „die Grundverhältnisse der Sprache und des Denkens überhaupt klar erkennen" (Wurst), die logische Gesetzmäßigkeit des Sprachbaues insbesondere entdecken; die Grammatik sollte die Turnschule der intellectuellen Kräfte sein, der Sprachunterricht gleichsam eine populäre Logik. „Man faßt zunächst den Inhalt der Rede ins Auge, den Gedanken, wie er in der Thätigkeit des menschlichen Geistes seinen Grund hat und sucht dann nachzuweisen, in welcher Form der Inhalt sich kund giebt und ausprägt (Honcamp)." „Unsere siebenjährigen Kinder beim Dorfschulmeister trieben dieselben Dinge, in die uns weiland die Universität in ihrem Collegium logicum einweihte" (Rudolf v. Raumer. Der Unterricht im Deutschen). Drei Punkte waren es, die vornehmlich bei der Behandlung fest gehalten wurden: Anschauung der Sprache in Beispielen, Betrachtung und Entwickelung der logischen Verhältnisse und Uebung des dadurch Erkannten. Die ganze Methode ging auf ormale Bildung aus, das richtige Sprechen und Schreiben ging als untergeordneter Zweck hinterher. Man befand sich in dem Irrthume, daß der Schüler die Sprache schon habe, man vergaß, daß eine formale Bildung ohne materiale ein Unding ist, erzeugte durch das kindesnaturwidrige Denken über die eigenen Gedanken Widerwillen gegen diesen Sprachunterricht, beging somit den allergrößten Fehler, der im Unterrichte begangen werden kann. Die Erfolglosigkeit und die Einseitigkeit dieser bloß formalen Verstandesarbeit war nnd ist noch die Ursache der Unlust, mit welcher die

Lehrer den deutschen Sprachunterricht ertheilten und ertheilen. Kinder und Lehrer fühlten dabei eine innere Leere; erstere blieben so spracharm wie vorher. Die nationalbildenden Momente der Sprache gingen für die Schüler ganz verloren, denn die logischen Verhältnisse sind nicht das Charakteristische der Sprache, sondern der Inhalt und die Wortform. Im Diesterweg'schen Jahrbuche von 1864 zeigt Dreßler in seiner klaren Weise, daß die logischen Verhältnisse allen Sprachen fast in gleicher Weise eigen sind; er weist auch nach, wie man dieses dem Schüler auf einfache Weise ersichtlich machen könne.

So groß die Verdienste auch sind, die sich Becker durch sein System um die deutsche Sprache erworben hat, die moderne Pädagogik hat seine, besonders von Wurst zugerichtete Methode des d. Sprachunterrichts längst gerichtet; leider ist das Urtheil in manchen Schulen noch nicht vollzogen. Das hohle, mit abstrakten Regeln und todten Begriffen klappernde Gespenst der nackten Formenlehre geht immer noch in der deutschen Volksschule hie und da um.

Der analytische Sprachunterricht, besonders durch Kellner und Otto zur Verbreitung gelangt, stimmt mit dem logisch-grammatischen scheinbar im Zwecke überein; auch er will das Verständniß der Schriftsprache herbeiführen und dadurch Sprachfertigkeit, mündlich und schriftlich, erzielen, aber in den Mitteln und theils auch im Ziele gehen sie weit auseinander. Während der logisch-grammatische einen nach den Lehren der Grammatik geordneten, mit Beispielen und Uebungen versehenen selbständigen Lehrgang in besonderen Sprachstunden verfolgt und zu Grunde legt, so benutzt der analytische sogenannte Musterstücke als Grundlagen. Diese Behandlungsweise ist aus der richtigen Erkenntniß hervorgegangen, daß die neuhochdeutsche Schriftsprache ein von den Vätern ererbtes und auf das nachwachsende Geschlecht zu vererbendes nationales Gut ist, in dessen Besitz der bei weitem größere Theil der deutschen Jugend nicht so ohne weiteres durch die Frau Mutter und den Umgang, aber auch nicht durch eine dürre, spekulative, mit gelehrten Terminologien und langathmigen Definitionen durchspickte Grammatik gelangt, daß nicht jeder Deutsche das Deutsche versteht und daß der Unterricht in der Muttersprache noch andere

Aufgaben hat, als der Jugend die äußeren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens und die Kenntniß vom grammatischen Baue der Sprache beizubringen. Indem Männer, wie Mager, Kellner, Otto, Diesterweg, Kehr, Lüben, Berthelt, Petermann, das Lesebuch nicht mehr einseitig zur Gewinnung äußerer Lesefertigkeit benutzten, sondern es zur Grundlage und zum Mittelpunkte des Unterrichts in der Muttersprache umschufen und als einen Speicher betrachteten, in dem die Sprache in allseitiger, durchweg reiner, klassischer Form und in wohlabgestufter Folge vom Leichtern zum Schwereren vorliegen müsse, wenn man der Jugend eine edle, reiche und schöne Sprache aneignen und gleichsam „einpflanzen" wolle, wurde der wichtigste Fortschritt in der unterrichtlichen Behandlung der Muttersprache begründet. Mit dem Gedanken, das Lesebuch zur Grundlage und zum Mittelpunkte eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu machen, verband sich natürlich der Grundsatz, „Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Grammatik und Stilistik, Rechtschreibung und Satzzeichnung in der Verbindung zu lehren und zu üben, in welcher diese verschiedenen Seiten ein und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden." Eine solche Auffassung vom Wesen und der Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts entspricht besser dem Wesen und der Natur der Sprache als jene Auffassung alten Stils, die die Sprache, in Regeln gefesselt und in Fächern verschlossen, dem Kinde als ein Gedächtnißwerk einpauken wollte, sie entspricht auch mehr den aus der Natur des Kindes herzuleitenden Forderungen der Pädagogik. Die Sprache selbst kommt mit ihrem Inhalte mehr zu ihrem Rechte; ein ausgiebiger Umgang mit der Schriftsprache wird herbeigeführt und dieser ist bekanntlich der beste Sprachmeister; an Stelle des leeren, abstrakten Formalismus tritt die grüne, Herz nnd Geist erfrischende Weide der Lektüre; „mit der Sprache baut sich zugleich eine Welt von Anschauungen und lebendigen Gedanken im Geiste des Lernenden auf" (Otto); der Geist der Muttersprache strömt aus einem schönen Sprachganzen, nachdem er durch zweckgemäße Betrachtung desselben gleichsam frei gemacht worden ist, in größerer Fülle in die Poren des Geistes und Gemüthes der Jugend ein und erzeugt daselbst, gleichsam durch

eine Art Wiedergeburt, Gedanken und Empfindungen, die dann fortzeugend eigenes Geistesleben gebären.

Die Uebungen der analytischen Methode sind ungleich zahlreicher, manichfaltiger und sprachbildender als die der synthetischen. Man denke nur an ihre einzelnen Momente: Vorbereitung zur Auffassung, Vorlesen, Nachlesen, Vorerzählen, Nacherzählen, Abfragen, sachliche Erläuterungen und Ergänzungen, sprachliche Erklärungen, Begriffsentwickelungen, Hervorhebung, Zusammenstellung; Gliederung, Erweiterung, gedrängte Darstellung, Verallgemeinerung, Beurtheilungen der Worte und Handlungen der im Stücke aufgeführten Personen, Entwickelung der Moral bei Fabel und Parabel; Auswendiglernen, Auswendighersagen, Auswendigaufschreiben des Stückes, Vergleichung sinnverwandter Worte, grammatische Zergliederung der einzelnen Sätze, Durchgehen des Stückes zum Behufe der Regeln für die Satzzeichen, zum Behufe der Angabe der Wortarten, zum Behufe der Einsicht in die Bedeutungen der Ableitungen, Aufsuchen der abgeleiteten Wörter und Bildung ihrer Wortfamilien, Benutzung des Stückes für die Rechtschreibung; verschiedene Veränderungen des Stückes in Beziehung auf Wahl der Wörter, Wortfolge, Bildung der Sätze, Redeweise oder auch in Beziehung auf die ganze äußere Darstellungsform, Vervollständigungen durch Zusätze, Nachbildung der einzelnen Sätze oder des ganzen Stückes u. s. w. u. s. w.

Welche Fülle von Uebungen zum Zwecke des Sprachverständnisses und der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke! Tausende von Samenkörnern fallen bei analytischer Behandlung der Sprache in die Kinderseelen. Sie alle können aufgehen und reiche Früchte bringen, wenn nur die sonstigen Bedingungen dazu vorhanden sind. Ein Reichthum von Sprache und Gedanken, Empfindungen und Wollungen geht ohne Qual in die Jugend über und nicht blos eine sprachliche, reale und sittliche Durchbildung vollzieht sich auf jene Weise, sondern auch eine logische, die mehr Werth hat als die von Anhängern der Becker-Wurst'schen Schule angestrebte; denn viele Lesestücke werden durch die Analyse zu Schleifsteinen des Verstandes, zu Quellen realen Wissens und sprachlichen Könnens, zu einem Feuer, an dem sich die Empfindung entzündet und der Wille entflammt.

Wie ärmlich, hausbacken und trivial ist dagegen das Material, das die Anhänger der reinen Synthese ihren Schülern in ihren dürren Abrissen darbieten, weil sie den Sprachstoff aus dem der Jugend schon hinreichend bekannten Gebiete des gewöhnlichen Lebens entnehmen und nicht als erste Bedingung aller Sprachbildung die Sprachmittheilung anerkennen wollen!

So sehr wir auch die Vorzüge des analytischen Lehrverfahrens gerühmt haben, so ist doch aber keineswegs gesagt, daß seine Anwendung unter jeder Voraussetzung unfehlbare Erfolge nach sich ziehen müßte. Im Gegentheil, es kann in den Händen ungeschickter Lehrer nicht nur fruchtlos bleiben, sondern sogar Schaden anrichten. Es ist eine Kunst, die gut gelernt sein will und sehr tüchtige, geistig gewandte, Plan und Ziel des gesammten Sprachunterrichts klar vor sich sehende Lehrer verlangt, wahre Schulmeister. „Die Methode des anlehnenden Sprachunterrichts ist gerade deßhalb bei Manchen in Mißkredit gekommen, weil sie auch dem seichten Halbwisser und Schwätzer Gelegenheit giebt, die Armuth des Geistes unter einer Fluth von Redensarten und Fragen zu verstecken“ (Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke). Ein Theil der Lehrer scheut nur aus dem Grunde die Anwendung der Methode, weil sie sorgfältige schriftliche Vorbereitungen, feste Pläne und strenge Zucht verlangt, mehr geistige Kraft verzehrt als das bloße: „Falsch! Der Folgende!“ und das Einpauken grammatischer Begriffsumgrenzungen und Regeln. Wohl darf angenommen werden, daß der bei weitem größere Theil der deutschen Lehrer das von uns befürwortete Lehrverfahren schon seit einigen Jahrzehnten handhabt, aber es ist unter ihren Händen vielfach ausgeartet, so daß wir uns in der Lage sehen, gewichtige Vorwürfe aussprechen zu müssen; sie berühren aber nicht die Grundsätze, sondern nur die ungeschickte, taktlose und einseitige Anwendung derselben. Die analytische Methode trat auf als Reaktion gegen die logisch-grammatische und rein synthetische. Dadurch wurden zunächst viele darauf geführt, die Grammatik ganz aus der Schule hinauszustoßen. Damit können wir uns aber nicht vollständig einverstanden erklären. Andere erklärten, keine Grammatik mehr treiben zu wollen, und doch trieb man sie erst recht, aber unter der Vermummung des Lesebuches. Nicht die Grammatik

mit einem fruchtlosen Regelwerk und trockenen Gedächtnißkram fiel weg, sondern nur die früher ausschließlich für dieselbe bestimmten Stunden. Sie versäumten über kleinlichen und endlosen grammatischen Erörterungen die auf den Inhalt und auf die Aneignung der Sprache des Lesestücks sich richtenden Uebungen. Wir sind keineswegs, wie man später sehen wird, gegen jedweden grammatischen Unterricht eingenommen, aber wir wollen ihn nicht als Zweck gelten lassen, sondern nur als Mittel der Sprachbildung, d. h. des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit, wollen nicht seinetwegen den Text maßlos zerreißen und zerfetzen und den Inhalt des Ganzen in einer Flut grammatischer Kunstausdrücke ersäufen.

In den Händen schlechter Praktiker gewinnen die Schüler aber auf die soeben angedeutete Weise nicht einmal bemerkenswerthe grammatische Kenntnisse, so sehr man auch darauf ausgeht, wenn nicht ein streng geordneter Plan zu Grunde liegt. Zumal in vielklassigen Schulen mit starken Lehrerkollegien, in jenen Schulkasernen großer Städte, wo die Direktoren vor lauter Schreiberarbeit keine Zeit zum Verfolgen des Fortschreitens in dem Lehrgange der einzelnen Klassen haben oder sich nehmen, verliert dann der Unterricht in der Muttersprache alle Einheit und Ordnung und wird oft zu einem plan- und ordnungslosen Zusammenhäufen grammatischer Belehrungen, zu einem Durcheinander gelegentlicher Bemerkungen, zu einem Allerlei von Uebungen, zu zuchtloser Schwätzerei.

Mit der Verbreitung des analytischen Sprachunterrichts stellten sich ferner, aber keineswegs als nothwendige Folge der Grundsätze gewiegter Analytiker, noch andere Uebelstände ein. Da der ganze Muttersprachunterricht an Lesestücke anzulehnen war, so wurden sie von vielen Seiten natürlicherweise möglichst brauchbar gewünscht zu sprachlichen Erörterungen, namentlich zu grammatischen, die ein ziemlicher Theil der Lehrer, sei es aus Neigung, Grundsatz oder Gewöhnung immer noch nicht auf das ihnen zukommende Maß beschränken will. Dieses hat dahin geführt, Lesestücke nach grammatischen Rücksichten zu schmieden, auszuwählen, zuzuschneiden und endlich auch danach zu ordnen. Mit diesen Lesestücken, von denen nun das eine sich vorzugsweise zur Lehre von den Umstandswörtern, ein anderes zur Einübung der Bindewörter, ein drittes

zur Erklärung gekürzter Sätze u. s. w. eignen soll, will man einestheils dem Tadel ausweichen, der so manchem Verehrer des anlehnenden Sprachunterrichts gemacht werden muß, weil er an einem Lesestücke alle möglichen grammatischen Beziehungen aufsucht, anderentheils dem Uebelstande begegnen, daß so selten ein Lesestück zur Besprechung eines grammatischen Punktes genügende Beispiele darbietet. Viele Musterstücke tragen daher das Zeichen des Gemachten und Gekünstelten an sich. Ihr Inhalt ist dem Schüler zu oft weder neu, noch nothwendig, noch interessant, noch werthvoll, sondern trivial. Und obgleich man durch die analytische Methode mehr als früher und in erster Linie den Inhalt berücksichtigen wollte, so beschäftigt man sich doch erfahrungsgemäß vorzugsweise mit der Form, mit Subjekten, Prädikaten, Flexionen und dergl. und glaubt dem Inhalte Genüge gethan zu haben, wenn man das Lesestück einige male hat lesen lassen. Wo bleibt da die Rücksicht auf Geistes- und Herzensbildung? Wird unsere Jugend auf diese Weise in den Sinn und das Gemüth unserer herrlichen Muttersprache eindringen? Wird sie auf diese Weise an dem kernhaften, sang- und klangreichen, gemüths-innigen und spiegelklaren Deutsch sich begeistern können? Wir glauben es nicht.

Eine weitere Ausartung der analytischen Behandlung der Muttersprache müssen wir in der Uebertreibung erblicken, die eine durchaus erschöpfende Behandlung und Auseinanderlegung des Lesestückes bis zur Silbe und dem Laute herab für nothwendig und nützlich hält. Wie viel Zeit und Kraft wird nicht verbraucht, wenn man nach den Vorschriften so mancher Analytiker ein Musterstück förmlich ausschöpfen will und doch ist es oft mehr als fraglich, ob dieser Verbrauch von so nothwendigen Dingen dem Gewinne an Gedanken und Sprache entspricht! Sicher ist, daß durch ein vielleicht auf Wochen ausgedehntes Durch- und Wiederkäuen eines Sprachstoffes im Kinde Ekel und Ueberdruß erzeugt wird, anfangs nur an dem einen Stücke, und schließlich an dem ganzen Unterrichte. Es ist übertriebene Anwendung an sich richtiger Grundsätze ebenso gefährlich als Grundsatzlosigkeit, und maßloses Analysiren ebenso einseitig und fruchtlos als die Gleichgültigkeit und

Nachlässigkeit, mit der man früher das Lesebuch zu sprachlichen Zwecken benutzte.

Eine weise Sparsamkeit in der Analyse ist ganz besonders bei werthvollen Sprachstoffen, namentlich bei Gedichten geboten. Hier müssen die Steine des Anstoßes auf dem Wege zum Verständnisse möglichst durch vorbereitende und einleitende Erklärungen hinweggeräumt werden, damit dann die Poesie in ihrer Unmittelbarkeit auf das Gemüth einwirke. Eine häufige Zergliederung von Gedichten nach grammatischen, orthographischen, oder stilistischen Rücksichten ist nach unserer Meinung geradezu ein Vergehen an der Kindesnatur, am Dichter und an der Kunst.

Beim Kinde stört man die sinnige Auffassung, das innige Schweigen des kindlichen Geistes, der sich dem Stoffe voll hingeben will; man erkältet durch ungemessene und unangemessene Reflexionen das Gemüth. Man muß sich daher oft begnügen, unmittelbar auf den Geist der Schüler zu wirken, „eine Gefaßtheit des Geistes, das Wort zu vernehmen, zu erzeugen, eine spekulative Haltung; dann sehen sie Gesichte, nämlich die Objekte ganz, nicht bloß die Theile, in die der Verstand sie zerpflückt.“ (Wackernagel: Der Unterricht in der Muttersprache). Auch darf man nie vergessen, daß unsere besten Dichter und Denker nicht geschrieben haben, um ihre Geisteserzeugnisse zergliedern, zerhacken, zerpflücken, umzugestalten und wohl gar von Schülern verbessern zu lassen. Dichterische Sprachstücke sollen genossen werden und wenn dazu Erläuterungen nöthig sind, so dürfen sie nur soweit auftreten als sie eine größere Vertiefung in den Inhalt ermöglichen, bei einer breittretenden Behandlung und einer Durchknetung der Poesie rücksichtlich der Formen flieht das Leben aus der Sprache, verwischt sich gleichsam der Flaum, erblindet der Glanz und Schmelz derselben. Die Erfahrung lehrt auch, daß poetische Stücke, insbesondere lyrische, die unmittelbar Geist und Gemüth erfassen sollen, meist recht schnell von den Schülern, ohne daß eine anatomische Zergliederung nöthig wäre, in ihrem logischen Baue und Gerippe verstanden werden, zumal, wenn der Lehrer ein guter Vorleser ist. Dieses Verstehen ist zwar oft nur ein instinktives, aber da es gleichwohl ein richtiges ist, weil es aus dem vorzugsweise unmittelbar zu bildenden Sprachgefühle und aus dem gesunden Menschenverstande, der natürlichen

Logik, herausquillt, so sollte das sprachliche Seciren an schönpoetischen Sprachstücken ebenso selten und ebenso nur als Folge zwingender Nothwendigkeit vorgenommen werden als die Vivisektion, zu der der Naturforscher nur dann schreitet, wenn er vor Erscheinungen steht, deren Erklärung ihm auf einfacheren Wegen nicht möglich ist. „Hand ab!" möchten wir jedem Lehrer zurufen, der nicht durch sein Vorlesen, durch die Schattirungen seiner Stimme, durch vorhergehende, das Verständniß vorbereitende Besprechungen, durch kurze Hindeutungen die volle Wirksamkeit eines Gedichtes auf seine Schüler herbeizuführen vermag und es durchaus für nöthig hält, dabei von Umstandswörtern des Ortes, von Subjektiv- und Objektivsätzen und dergl. zu reden. Sehr richtig sagt Meister Kehr, einer unserer gewiegtesten Methodiker der Gegenwart: „Der Lehrer halte sich stets an den Kern des Ganzen, er betrachte das Lesestück als einen Edelstein, der dem Kinde nur von der rechten Seite und im rechten Lichte vorgehalten werden muß, damit es sich im vollen Glanze des zurückstrahlenden Lichtes sonne." (Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke).

Nachdem wir weiter oben die Vorzüge der analytischen Behandlung der Muttersprache in der Volksschule hervorgehoben haben, haben wir wohl kaum noch nöthig, zu erklären, daß das Vorstehende nicht so aufgefaßt werden dürfe, als wendeten wir uns gegen dieses Unterrichtsverfahren. Wir forderten nur, daß man es mit mehr Takt und nicht mit dem üblichen Luxus anwende, daß man den Inhalt der Sprache für wichtiger halte als die Form, daß man den Totaleindruck eines Sprachstückes nicht durch Specialitäten verdränge, verwische und verwasche, daß man den grammatischen Unterricht in das richtige Verhältniß zum Lesebuche setze und zum Inhalte des letzteren die Sprachstücke nicht nach Maßgabe ihrer größeren Brauchbarkeit für grammatische, orthographische und stilistische Belehrungen auswähle. Wir erklären uns für die analytische Methode, weil sie der Jugend größeren Sprach- und Gedankenreichthum zuführt als die rein-synthetische, weil sie am besten gestattet, das Wort Wilhelm v. Humboldts zu beherzigen, „daß eine Sprache unter keiner Bedingung wie eine abgestorbene Pflanze erforscht werden kann, daß Sprache und Leben unzertrennliche Begriffe sind und die Erlernung in diesem Gebiete nur Wieder-

zeugung ist," weil sie ferner zeigt, wie in der Muttersprache der Volksgeist dichtet und denkt, weil sie geeignet ist, „mit der deutschen Sprache zugleich deutsche Gesinnung, deutsche Empfindung und deutsches Leben kennen zu lernen." (Kellner.)

Soll aber das Verfahren, welches das Lesebuch zur Grundlage des gesammten Unterrichtes in der Muttersprache macht, nicht in jene oben gerügten Fehler und Uebertreibungen ausarten und somit seine Vorzüge nicht verlieren, soll insbesondere der grammatische Unterricht von jener Zerfahrenheit, Planlosigkeit und Verzettelung bewahrt bleiben, in die er so leicht in den Händen vieler Lehrer geräth, so muß auch neben der Analyse der Synthese ein gewisses Recht zugesprochen werden. Nur eine zweckgemäße Verbindung beider verbürgt die Erreichung des Zieles in den allermeisten Volksschulen. Für den grammatischen Unterricht, den wir ja in einem gewissen Grade befürworten und später in Betracht ziehen werden, bildet dann das Lesebuch mehr den Ort des Ausganges und der Einkehr als den Mittelpunkt und die Grundlage. Die Betrachtung der Sprachformen und das Aufsuchen der Sprachgesetze kann und soll nur theilweise im Lesebuche und soweit als möglich in besonderen Stunden geschehen, in welchen auch das, was auf sämmtlichen Wegen an Sprachkenntnissen gewonnen worden ist, zur Wiederholung, Sichtung, Zusamnenfassung und Uebung gelangt, um das namentlich am Lesebuche zu entwickelnde Sprachgefühl ins Sprachbewußtsein zu erheben. In den übrigen Sprachstunden kann dann das Lesebuch ausgiebiger zur Pflege nationaler Gesinnungen verwendet werden. Dies setzt aber voraus, daß der Inhalt des Lesebuches nicht nur mit Rücksicht auf diesen Zweck, der ja den sprachbildenden keineswegs ausschließt, gewählt ist, sondern auch den Hauptgegenstand der Betrachtung bildet.

Aus unseren bisherigen Erörterungen wird man nun schon herausgehört haben, daß wir dem Unterrichte in der Muttersprache ein doppeltes Ziel, ein praktisches und ein ideales vorstecken.

Hinsichtlich des praktischen Zieles dürften wir uns wohl mit niemandem im Widerspruche befinden. Es ist dasselbe, das die Grammatiker und Analytiker erstreben. Die Jugend soll in den möglichst vollen Besitz ihrer Muttersprache gesetzt

werden, um dieselbe nach Maßgabe der von ihr gewonnenen Gesammtbildung sicher und gewandt sprechen, lesen und schreiben zu können. Es kann nicht geleugnet werden, daß dieses Ziel das greifbarere und naheliegendere ist und daß die Rücksicht auf das praktische Leben die Erreichung dieses Zieles in erster Linie verlangt. Leiten doch viele Pädagogen die Nothwendigkeit des deutschen Sprachunterrichts nur aus dem praktischen Zwecke ab. Das Volk soll das Hochdeutsche als die gemeinsame Sprache lernen, um die biblische und kirchliche Sprache verstehen, um Zeitungen, höchstens Volksschriften, Kalender u. s. w. lesen, um Briefe, Rechnungen und Quittungen u. s. w. schreiben zu können. Das sind die Forderungen des Nützlichkeitsprincipes. „Der rein praktische Zweck ist es, der den Unterricht in der Muttersprache allgemein nöthig macht" sagt Palmer in seiner „Evangelischen Pädagogik." Wir können uns aber mit diesem rein praktischen Ziele nicht zufrieden geben. Wir setzen daher dem Unterrichte in der Muttersprache noch ein ideales Ziel, das nicht von dem praktischen uns abführen, sondern vielmehr dasselbe verklären, erhöhen und ergänzen soll.

Das ideale Ziel wird erreicht, wenn der Unterricht in der Muttersprache durch die Sprache und deren Literatur die Gesinnungs- und Denkweise der deutschen Jugend national ausprägt, das Bewußtsein der sprachlichen Fortbildungsbedürftigkeit weckt, die Fähigkeit zur selbständigen sprachlichen Weiterbildung verleiht und das Verlangen nach näherer Bekanntschaft mit der Nationalliteratur tief anregt.

Bis jetzt ist das ideale Ziel mehr oder minder nur zufällig mit erstrebt worden, durch die Natur der Sprache und der Literatur selbst, weniger planmäßig und nicht mit dem klaren Ausblicke nach demselben, obgleich schon 1848 Kellner in seiner „Pädagogik der Volksschule in Aphorismen" schrieb: „Die Volksschule hat vor Allem das Ziel, die Jugend aufs Beharrlichste in den Besitz der Büchersprache zu setzen und ihr dadurch nicht blos das Verständniß aller der geistigen Schätze zu eröffnen, welche in ihr niedergelegt sind, sondern auch das Bewußtsein des Zusammenhanges mit dem großen Ganzen, mit der Nation zu geben." Wie hätte auch

die nationale Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache gefördert werden können, da fast zwei Jahrzehnte hindurch durch preußische und andere Regulative eine reaktionäre, d. i. zugleich im Grunde genommen eine antinationale Strömung erzeugt werden sollte durch Abrichtung der Lehrer und Schüler, da man das Verbrechen beging, die herrlichen Quellen deutschen Geistes gering zu achten und Lehrern und Schülern versagte, sich darin zu baden, zu erfrischen und zu stärken. Es steigt uns die Zornes- und Schamröthe zugleich in's Gesicht bei dem Gedanken, daß es in Deutschland eine Zeit geben konnte, wo deutsche Jünglinge, die zur Erziehung des deutschen Volkes berufen waren, sich in Winkel verstecken mußten, um einen Labetrunk aus den Werken von Deutschlands größten Dichtern und Denkern zu thun, wo man in Bildungsanstalten für deutsche Volksschullehrer so baar alles gesunden Sinnes und nationalen Gefühles und so voll blinder Rechtgläubigkeit war, daß Männer, die nicht werth waren, Geistern wie Schiller, Göthe und Lessing die Schuhriemen zu lösen, es wagen konnten, diese mitleidig zu bekriteln und ihre Werke als seelenheilgefährlich hinzustellen. Doch diese Zeit ist zum Theil glücklich überwunden. Zwar stehen die Regulative noch in Kraft, aber trotz derselben zieht ein frischerer und freierer Geist, eine aus dem neu erwachten nationalen Leben strömende Luft in die deutschen Schulen hinein und treibt die mit Modergerüchen geschwängerte Luft vergangener Jahrhunderte, die schwüle der letzten Jahrzehnte, die heiße, Geist und Gemüth austrocknende des leeren Formalismus und die Herz und Kopf beängstigende und beengende des starren Dogmatismus mehr und mehr heraus. Nicht wenig haben zur Belebung des deutschen Sprachunterrichtes die guten, auch die nationalen Elemente und das ideale Ziel berücksichtigenden Lesebücher, wie die von Lüben, Lange, Wackernagel, Paldamus, Berthelt, Thomas, Jäkel, Petermann &c. beigetragen. Nur Schade, daß die genannten für eine große Anzahl Schulen mit einfacher Gliederung, also namentlich für die eigentliche Volksschule, des Umfanges, Preises und der theilweisen Bestimmung wegen nicht verwendet werden können.

Da wir in der Einleitung weiter ausgeführt haben, daß die Begriffe national und sittlich sich nicht widersprechen, sondern vielmehr

zukünftig in eins zusammenfallen sollen, so wird der Unterricht in der Muttersprache auch national und sittlich zugleich bilden, wenn man jenes ideale Ziel desselben nicht aus den Augen läßt. Die Muttersprache trägt schon an sich etwas zur nationalen Bildung bei, ohne unser Zuthun, weil die Jugend nicht nur die Sprache, sondern auch zugleich die Gedankenwelt, welche ihre Vorfahren erarbeitet und in der Sprache niedergelegt haben, als eine Erbschaft antritt, weil im gewissen Sinne die Nation für den Einzelnen denkt, der ihr angehört. Soll aber unsere Jugend lebhaft empfinden, daß die Wurzeln ihres geistigen Daseins aus diesem Boden stetig Nahrung ziehen, daß sie sich genöthigt sieht, bei ihrem eigenen Denken und für den Ausdruck ihrer Vorstellungen stets in den Schatz der überlieferten Sprache zu greifen, daß die gemeinsame Sprache das stärkste Band des Volksthums, der Ausdruck der Volksseele, ein nationales Gut ist, das ihr als ein Pfand anvertraut wird und daß dieses Pfand, seiner Idee nach, die Treue am Empfangenen um so mehr voraussetzt, als es sich dabei um volksthümliche Sitte, Gesinnung und Denkart handelt, welche letzteren nicht leichtsinnig aufgeben werden dürfen, wenn nicht die Nation haltlos auseinanderfallen und eine Beute anderer Nationen werden soll, so muß, wir wiederholen es, der deutschen Sprachunterricht mit Bewußtsein und planmäßig nicht nur in den Dienst des praktischen, sondern auch in den des nationalen und idealen Lebens gestellt werden.

Allgemeine Grundsätze.

> „Jede Provinz liebt ihren Dialekt, denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Athem schöpft.“ Göthe.

Wenn das deutsche Kind zur Schule kommt, so bringt es schon ein Stück Sprache mit. Dem Umfange nach ist dieses Stück Sprache natürlich bei den verschiedenen Kindern sehr verschieden, weil die Bildungsstandpunkte der Eltern, die Fähigkeiten der Kinder und die Sorgfalt für die erste sprachliche Ausbildung und der Be-

fang des elterlichen Hauses, die Umgebung und Gesellschaft, in der das Kind aufwächst, so gar verschieden sind. Da die Schule mit dem Schüler keinen Nachweis erhält, gleichsam kein Hauptbuch, in welchem eingetragen wäre, wie weit der kleine Deutsche des Deutschen mächtig ist, welche Vorstellungen er aufgenommen und zu bezeichnen im Stande ist, so fällt der Schule als erste Pflicht die zu, den Bildungsstandpunkt jedes Kindes, der sich vorzugsweise in seiner gewonnenen Sprachfertigkeit aussprechen wird, zu erforschen denn an die gewonnene Gedankenwelt und den Wortschatz der überkommenen Kinder muß der Lehrer anknüpfen, wenn seine Bildungsarbeit nicht bodenlos sein soll. Die Sprache der meisten Kinder, die zum ersten Male zur Schule kommen, ist allerdings die Muttersprache, keineswegs aber das Hochdeutsch; sie ist entweder Mundart, ein mit Mundart versetztes oder ein verderbtes Hochdeutsch. Dieser Umstand wird in der Regel viel zu wenig berücksichtigt. Die Klagen der Lehrer, daß die Kinder zu wenig Sprache zur Schule mitbringen, sind sehr oft ungerechtfertigt und dadurch entstanden, daß man von der ersten Stunde an es für eine heilige Pflicht hält, die Kinder nur hochdeutsch anzureden und dieselben zu nöthigen, sich gleichfalls nur des Hochdeutschen zu bedienen. Diese Nöthigung ist aber in den meisten Fällen verfrüht und eine verlorene Mühe. Das Ungewohnte seines Aufenthaltes in einem Raume, dem das Kind anfühlt, daß er zu ernsteren und höheren Zwecken bestimmt ist, sowie die Ahnung, daß das Hochdeutsche eine bessere Sprache sei, bestärkt das Kind erst recht in dem Glauben, daß es nicht anders als Hochdeutsch reden müsse, obgleich es dies nicht vermag. So sieht sich das Kind in manchen Schulen in die Lage versetzt, sich einer Sprache bedienen zu müssen, die ihm eigentlich noch fremd ist, die nur in einzelnen Worten und Redensarten von Gebildeten aus in sein Ohr hineintönte. Muß es sich da nicht stumm, geistesarm, spracharm, unbeholfen und eingeschüchtert in jeder Beziehung zeigen? Müssen sich nicht jene kindlichen Eigenheiten ausbilden, die wir häufig als Trotz, Dummheit, Mundfaulheit und dergl. bezeichnen, die aber im Grunde genommen nur Kundgebungen eines inneren Widerstrebens gegen das Anfassen und Betasten der Seele mit den Händen der hochdeutschen Sprache sind? Belauscht nur das Kind, das in der Schule euch so spracharm er-

scheint, beim Spiel, insbesondere beim Streit und ihr werdet erstaunen über den relativen Reichthum an Sprache, den es offenbart! Es ist gewiß, daß durch den unvermittelten Uebergang von der Volkssprache zur Schriftsprache die ganze Bildung, insbesondere die sprachliche, Schaden erleidet. Die unbedingt nöthige Anknüpfung des Unterrichts an die Geisteswelt, die in dem Kinde sich schon gebildet hat und voller Keime ist, geht verloren. Hier schon thut sich der Riß auf zwischen der gelehrten Bücherwelt und Alltagswelt, zwischen Büchersprache und Volkssprache, zwischen Schulweisheit und Wirklichkeit, der durch unsere ganze, noch viel zu abstrakte Bildung geht. Die Schule begeht einen Fehler darin, daß sie in der Vornehmheit ihres Hochdeutsch zu gering von der Volkssprache denkt, in der das Leben noch neu gestaltet, noch schöpferisch waltet; sie ist die Quelle des eigentlichen und wahren Volksgeistes, aus der für das Hochdeutsch immer frisch geschöpft werden muß, wenn dieses nicht erstarren und versteinern soll.

Wir fordern daher als erste Bedingung für den Unterricht in der Muttersprache, **daß das Hochdeutsche im Anschlusse an das Volksdeutsch gelehrt werde.**

Diese Forderung hat natürlich nicht überall gleiche Bedeutung. In Gegenden, wo man fast ausschließlich eine bestimmt ausgeprägte Mundart spricht, wie z. B. das Plattdeutsche, da hat man diese Forderung längst, wenn auch mit Widerwillen berücksichtigen müssen. So viel Stimmen sich auch schon dafür erhoben haben, allgemein ist die Forderung als eine berechtigte, ja nothwendige noch nicht anerkannt worden. Besonders thätig für die Verbreitung der Idee, daß das Hochdeutsche im Anschlusse an die Volkssprache gelehrt werden müsse, war Heinrich Burgwardt in Wismar, der in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Schulen“ in warmer wie treffender Weise nachweist, daß die echte Volksbildung zum Theil im Volke selbst wurzelt. Wir theilen einige seiner Sätze mit.

„Wie die Pflanze ihre Hauptnahrung aus dem Boden und nicht nur durch ihre Zweige und Blätter aus der Luft zieht, so ist auch der Volksgeist der eigentliche Lebensquell der Volksschule und die Literatur nur der Aether, der ihre Höhen berührt.“

„So lange aber die Pädagogen der Volksschule noch keine

Achtung vor dem Volksgeiste haben und dessen Natur und Bedürfnisse nicht zu erlauschen, zu verstehen und zu würdigen suchen, vielmehr von ihrem wissenschaftlich-literarischen Standpunkte aus nur so oben hin gemeines, rohes und ungeschlachtes Wesen im Volke erblicken, so lange sind sie weder fähig noch würdig, einer echten gesunden Volksbildung zu dienen."

„Der Volksgeist offenbart sich in der Kulturgeschichte des volksthümlichen Lebens, der Sitten und Gebräuche, sowie in der Sprache, des Volkes, sowohl in seiner alltäglichen, als auch in der dichterischen seiner Sagen, Märchen und sprichwörtlichen Redensarten." Burgwardt will nicht die naturwüchsige plattdeutsche Volkssprache als Schulsprache ausschließlich benutzen, aber ebenso wenig die literarisch abstrakte Schriftsprache, er will vielmehr von der Volkssprache nur ausgehen und allmählich die volksthümliche Anschauungs- Denk- und Darstellungsweise in hochdeutsche Sprache übertragen und das ist gewiß ein sehr zu beherzigender Gedanke. Auch Rudolf v. Raumer sagt in seiner „Abhandlung über den Unterricht im Deutschen" (Geschichte der Pädagogik von Karl v. Raumer, II. Theil. 2. Abth.): „Die naturgemäße Art, Kinder zur Schriftsprache anzuleiten, nimmt ihren Ausgang von der Sprache, die sich bei den Kindern vorfindet und sucht so die Kinder allmählich, theils durch Uebung, theils durch die ersten Elemente der Grammatik, von ihrer Mundart aus in die Schriftsprache einzuführen." Natürlich bleibt auch nach Raumer die Hauptaufgabe des Unterrichts im Deutschen die Ueberlieferung der hochdeutschen Schriftsprache und der in derselben niedergelegten Literatur. Die Grenze d. d. Unterrichts in den verschiedenen niederen und höheren Schulen wird nach ihm durch den Grand bezeichnet, in dem sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der hochdeutschen Schriftsprache und deren Literatur (d. h. als Leser) betheiligen sollen.

Von manchen Seiten wird man uns einhalten, daß die Berücksichtigung der Stammesdialekte und die Achtung derselben der Pflege allgemein nationaler Gesinnungen entgegen treten und den Partikularismus erstarken lassen werden und daß die Aufgabe der Schule doch die sei, die trennenden Mundarten beseitigen zu helfen.

Zu unserer Vertheidigung wollen wir den wackeren Kämpfer

für naturgemäßen Unterricht, den Schutzheiligen der modernen Pädagogik reden lassen, unsern Diesterweg. Er sagt in einer Nachschrift zu einem Aufsatze Th. Hegeners, der im Januar= und Februarhefte der Rhein. Bl. von 1848 die Berücksichtigung der Mundart in der Volksschule zum Zwecke volksthümlicher Bildung insbesondere fordert, folgendes:

„Daß der Herr Verfasser mit Recht die Berücksichtigung der Sprache, welche die Schüler beim Eintritte in die Schule sprechen, von dem Lehrer verlangt, darüber kann kein Streit sein unter denen, welche den Standpunkt, auf dem einmal ein Lernender steht, als den nothwendigen Ausgangspunkt für alles Folgende erkannt haben. Das Neue muß durch das Alte, das Unbekannte durch das Bekannte erkennbar, begreiflich, deutlich gemacht werden. Einen anderen Weg giebt es nicht, andere Weisen sind nicht möglich; die Lehrer, nämlich die, welche klare Vorstellungen erzeugten, haben es daher auch immer so gemacht. Ein Anderes aber ist es, dieses so beiläufig zu thun; ein Anderes, es in bewußter, beabsichtigter, methodischer Weise zu thun, wie es der Herr Verfasser verlangt. Nebenbei sichert dieselbe — und darauf wollte ich aufmerksam machen — einen für nationale Anhänglichkeit (d. i. heimatliche als Wurzel aller anderen) und für natürliche Gemüthsbildung des jungen Menschen nicht zu hoch anzuschlagenden Gewinn. Den Menschen recht fest machen in der Heimat, nicht bloß sie ihn lieben lehren, sondern sein Gemüth für sie, ihre Wesenheit und Eigenthümlichkeit, beleben, heißt mit Nichten, das Pfahlbürgerthum befördern, sondern heißt, die Wurzeln seiner Kraft begießen und stärken. Diese liegen im Boden der Heimat, in der Eigenthümlichkeit seiner Stammesgenossen, in ihrer Geschichte; freut sich doch Jedermann, wenn er in einem Individuum die charakteristische Eigenthümlichkeit der Bewohner einer Gegend vorfindet. Diese achten und schützen, heißt die Urnatur der Deutschen achten und conserviren. Daß neben der Mundart und durch ihre Vermittelung die allgemeine hochdeutsche Sprache erlernt werden müsse, versteht sich von selbst.“

Obwohl wir befürchten müssen, daß uns ein Vorwurf gemacht werde, wenn wir uns noch weiter mit der bewußten Forderung hier beschäftigen, so vermögen wir doch nicht kürzer zu sein, weil uns die Sache zu wichtig erscheint, zumal, da

viele deutsche Schulen auf Vernichtung der Mundarten hinstreben und manche Lehrer in nächster Zeit in dem Siege des Hochdeutschen über alle Mundarten eine sichere Bürgschaft mehr für ein einiges, freies und nationales Deutschland erblicken werden. Wir, die wir die Stärke und das Heil Deutschlands in der Harmonie zwischen seiner Vielheit und Einheit erblicken, halten es daher für nothwendig, noch andere Kämpen auftreten zu lassen. Dr. Miquèl sagt in seiner Schrift: „Wie wird die deutsche Volksschule national?" (Lingen, 1851):

„Was wird der Fall sein, wenn das Hochdeutsch allein herrscht, wie das Russische in Großrußland oder das Französische in Frankreich bis auf wenige Sprachinseln?

Das Volk wird freilich deutsch sprechen und schreiben, aber schlecht, kraftlos, wird es verderben zu einem patois, wenigstens auf lange Zeit hin; aber mag es alsdann auch möglich sein, nach 100 Jahren eine Generation zu haben, in der der Kuhjunge so gut wie jetzt der Tertianer, und die Viehmagd so gut wie jetzt die Pastorentochter spricht, verloren ist dann auf immer ein gutes Stück von dem Volksich, verloren das, was die Sprache aus der Nationalität schöpft und ihr wieder giebt; unser doch schon zu sehr vergeistigtes Hochdeutsch wird dann zu einer bodenlosen Allgemeinheit kommen, sich immer weiter von den Quellen des Lebens, der Natur und sinnlichen Anschauung entfernen, wird sich stabiliren, wie das Französische unter Ludwig 14., das Griechische im Hellenismus, und aus diesen Vorspielen möge man im Voraus lernen, daß keine gelehrte Kenntniß der Sprache dann dieses schöpferische Amt übernehmen kann; — es hieße Kerzenlicht dem Tageslicht gleichsetzen; — dann werden die Scheinbildung, die Wortmacherei und das Begriffsspielen mit Riesenschritten in die Gesellschaft treten und Alles grau färben."

Auf die Einwürfe der Gegner, die Wissenschaft möge sich der Mundarten bemächtigen, ihre Schätze mustern und ordnen, in die Schriftsprache einführen und mit derselben verschmelzen, dann habe man ja alle die Tröpflein und Wässerlein, von denen man so viel Aufhebens mache, in den großen Strom der Nationalsprache geleitet, entgegnet Miquèl in schlagender Weise:

„Nun ja, haut die Waldungen ab und hoffet noch auf Waldbächlein, schöpft die Quellen aus, stopft ihre Mündungen zu und

verzichtet auf den zukünftigen Zufluß, schlagt die Fruchtbäume nieder, um die einjährigen Früchte besser pflücken zu können! Wißt ihr Thoren nicht, daß die Sprachbildung aus unversiegbaren Quellen schöpft, so lange sie in den Händen des Volkes ist, an der Mutterbrust der Natur liegt und der Vaterkraft des Lebens und seiner Erlebnisse genießt? Nein, das Hochdeutsche darf die Mundarten nicht tödten, so wenig wie das Hochdeutsche über den Mundarten fehlen darf."

Wir schließen uns dieser Ansicht Miquèls um so lieber an, da wir gleichfalls das Wohl Deutschlands nicht in einem uniformen Staats- und nivellirten Volksleben zu erkennen vermögen, sondern vielmehr in der Manichfaltigkeit seiner Gliederung verbunden mit der Einheit. Aber so wenig wie die Volksschule die Stammeseigenthümlichkeiten ausgleichen helfen soll, ebensowenig hat sie die Aufgabe, dieselben einseitig und übermäßig, d. h. so, daß die organische Einfügung und Verbindung mit der Nation Schaden erlitte, zu pflegen und zu hegen; aus diesem Grunde soll die Mundart nicht Schulsprache sein. Dem für die deutsche Sprachwissenschaft und insbesondere für Hochachtung der Mundarten verdienten Wackernagel können wir daher nicht beistimmen, wenn er in seinem Eifer verlangt, daß man die Schullehrbücher in der Sprache der Landschaft abfasse. Die Mundart lernt die Jugend von selbst, sie ist ihre wahre Muttersprache; eine besondere Pflege derselben von Seiten der Schule ist darum nicht nöthig, zumal sie nur gesprochene Sprache ist. Anders ist dies mit der hochdeutschen Sprache. Sie muß in den meisten Fällen nicht nur schreiben und lesen, sondern auch erst richtig sprechen gelernt werden; sie ist der Ausdruck des allgemein deutschen Charakters, die Trägerin der höheren Kultur, der höheren Bildung und Gesittung, der Ausdruck dessen, worin sich alle deutschen Stämme vereinigen und was sie eben zu einem Volke macht.

Die herrlichen Werke des deutschen Geistes sind in dieser Sprache gedacht und verfaßt worden: daraum soll auch Keiner im Volke sein, dem nicht die hochdeutsche Sprache verständlich wäre, der nicht die Schätze des vaterländischen Schriftthums genießen könnte. Die hochdeutsche Sprache sei und bleibe daher Schulsprache bei

aller Rücksicht auf Wahrung der Mundarten. „Die Mundarten können und werden nie verschwinden, aber Eine Sprache muß allen verständlich sein, wenn wir nicht erst die wahre Zerklüftung herbeiführen wollen" sagt Berthold Auerbach in seinem Buche „Schrift und Volk" und an einer anderen Stelle desselben Buches schreibt er: „Wir müssen es in jeder Hinsicht für ein Glück achten, daß unsere Sprache noch der Dialekte und der Volkspoesie fähig ist; denn weit entfernt, der Nationalität Eintrag zu thun, weist uns das Beispiel der griechischen Bildung den Weg, wie die begabteste Nation der Welt nur im Konflikt der Formen und der immer neu gekreuzten Ausgleichungen ihren geistigen Reichthum hat entfalten können. Unsere patriotischen Centralisten sollten wenigstens einen (den schlechtesten) Vortheil der Dialektpoesie anerkennen; denn es ist klar, ohne genaues Bewußtsein über ihre eigene Individualität kommt nie eine Provinz zur wahrhaften Einsicht in die Gemeinsprache; man lernt also die Letzte nur in der Negation des andern Elements." Aus solcher Ansicht heraus läßt denn auch Auerbach seinen Lauterbacher „den Dialekt studiren und ihn beim Unterrichte als Grundlage der Denk- und Sprechweise benutzen" (Dorfgeschichten, 2. Theil).

Wenn nun auch in der deutschen Schule bisher eine Beachtung der d. Volkssprache hie und da stattgefunden hat, so ist dies in den meisten Fällen sicherlich nur durch den Zwang der Verhältnisse geschehen. Wir fordern aber mit Dr. Hildebrand, dem Fortsetzer des Grimm'schen Wörterbuches, der in seiner Abhandlung „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt" (siehe „Pädagogische Vorträge und Abhandlungen" 1. Band. Leipzig, Klinkhardt, 1868) sich so warm für größere Berücksichtigung des Dialekts ausspricht, daß dies nicht mehr widerwillig und unwillig, sondern aus Grundsatz und geflissentlich geschehe, daß man der Natur nicht mehr bloß widerstrebend und unbewußt nachgebe, sondern ihr mit Willen und Bewußtsein nachgehe. Wir führen noch einige praktische Gründe dafür auf.

Die Berücksichtigung der Volkssprache ermöglicht einen schnelleren Aufschluß der Gedankenwelt, die das Kind zur Schule bringt. Der Gang der Erlernung des

Hochdeutschen geschieht auf dem einzig richtigen, auf dem natürlichsten Wege; das Volksdeutsch wird in das Hochdeutsch übertragen und mit demselben verglichen. Bisher geschah dieses Uebertragen meist ohne Hülfe, durch jedes Individuum selbst; ja die Volksschule erschwerte wohl diesen Proceß, indem sie das Hochdeutsch ganz unvermittelt lehrte und dem natürlichen Wege nur widerstrebend und unbewußt nachgab, aber nicht mit Willen und Bewußtsein nachging. Geschieht fortan Letzteres mehr, so wird der Aneignungsproceß des Hochdeutschen wesentlich erleichtert werden, indem der Lehrer Hülfe und Stütze und Fingerzeige für das Vergleichen und Uebertragen bietet. Die Folge wird sein, daß das Hochdeutsche richtiger, sicherer, und leichter erlernt wird, ohne daß die Mundart aufgegeben zu werden braucht. Allerdings muß der Lehrer nicht nur die Mundart gründlich kennen zu lernen suchen, um zweckgemäße Uebungen im Vergleichen und Uebertragen veranstalten zu können, er darf sich auch nicht scheuen, die Mundart selbst in den Mund zu nehmen. Die Unbeholfenheit und Spracharmuth hat zum Theil ihren Grund mit in der unvermittelten Erlernung des Hochdeutschen, die den Sprachgenius verwirrte und unsicher machte. Wird das Hochdeutsche nicht mehr im Gegensatze zur Volkssprache gelehrt, so erscheint es als eine veredelte Gestalt davon. Der Lebenssaft der Mundart geht dann voll darin über, und dies kann nur von großem Vortheil für das Hochdeutsche sein, das immer abstrakter und verblaßter zu werden droht und an Sinnlichkeit und Kernhaftigkeit abnehmen wird, wenn ihm nicht durch die Mundarten immer wieder naive und kernige Ausdrücke zugeführt werden. Insbesondere ist das Zeitungsdeutsch zu einer Starrheit in den Formen und Wendungen gelangt, daß es uns oft wie ausgebrannte Lava anschaut. Man fühlt dies auch jetzt immer allgemeiner und greift darum mit wahrer Begierde nach den volksmundartlichen Dichtungen, weil man darin einer Kräftigkeit, einer Unmittelbarkeit des Ausdrucks, einer Urwüchsigkeit in der Rede„ und Denkweise begegnet, die man in der hochdeutschen Schriftsprache immer mehr vermißt. Das originelle Denken des Volkes ist es, was die originelle Redeweise schafft; denn Denken und Sprechen sind ja so engverknüpfte Momente. Weisen wir die eigenthümliche Denkweise, die uns in der Mund-

art unserer Schüler entgegentritt, nicht mit Geringschätzung zurück, helfen wir ihnen vielmehr dazu, ihrer originellen Anschauungsweise auch schriftlichen und mündlichen Ausdruck in der hochdeutschen Sprache geben zu können. Für Volk und Sprache wird daraus ein nicht unerheblicher Gewinn hervorgehen.

Die Berücksichtigung der Mundart in der deutschen Volksschule bietet ferner auch trefflichen Stoff zur Bildung des Geschmackes und Verstandes. Hier lassen wir Professor Hildebrand reden; in jener, schon einmal angezogenen Abhandlung sagt er in seiner vorzüglichen Weise:

„Andere fürchten, nicht nur die Form, sondern auch der Sprachschatz des Hochdeutschen könnte durch diese so zu sagen amtliche Anerkennung der Mundart den Leuten verderbt und herabgezogen werden, die plebejen Ausdrücke würden sich zu breit machen. Auch diese Furcht scheint mir eitel. Denn auch für den Unterschied der Ausdrücke und Wendungen nach ihrem verschiedenen Standeswerthe, wie sie in verschiedenen Schichten gewissermaßen über einander lagern, bringt der Schüler bereits ein gewisses Gefühl mit und kommt damit dem Lehrer entgegen. Aber auch hier ist das Ignoriren der Sprache, die der Schüler zu Hause oder in der Zwischenstunde spricht, vielmehr schädlich, und was ihr gegenüber nöthig ist, das wird vielmehr dadurch erreicht, daß der Lehrer diese Sprache sammt ihrem Inhalte in der rechten Weise mit in den Bereich seiner Lehre zieht und sie so in's rechte Licht stellt; nur sie giebt einen Unterbau für das darüber zu bauende Hochdeutsch. Es kommt z. B. die Rede darauf, daß einem ein Vogel aus dem Bauer — ausgerissen ist, so sagen wohl die Schüler untereinander, wenigstens in Sachsen. Das darf man nicht geringschätzig oder verächtlich behandeln, wie ein vornehmer Herr einen Bettler, nicht von sich stoßen als etwas, das eigentlich gar nicht als vorhanden anzuerkennen ist. In den Mund nehmen muß es der Lehrer, allenfalls mit leisem Humor, der sich unfehlbar dabei von selbst einstellt, und daran den gewählteren Ausdruck knüpfen: entflohen sagt man gut hochdeutsch, oder wenn mans schreiben soll. Das gefällt den Schülern, es giebt ihnen auf einer Seite das Gefühl, daß sie ein Stückchen mehr von der höheren Welt sich erobert haben (vornehmer zu werden, das reizt gerade die niederen am meisten); andrer-

seits hat ihnen auch ihr Alltagsdeutsch an einer Stelle einmal ein anderes Gesicht gewonnen, es ist nicht mehr bloß etwas aus Noth Geduldetes, das eigentlich nicht sein sollte, sondern es ist aus des Lehrers Munde an rechter Stelle in ihr Bewußtsein eingereiht. Denn wohlgemerkt, auch das entflohen erhält seinen rechten Werth doch erst durch das ausgerissen, wie umgekehrt dieses durch jenes, eins durchs andere; eben dadurch, daß sich im Gefühl des Schülers beide klar neben einander oder gegen einander setzen in ihrem verschiedenen Standeswerthe, eben dadurch vollzieht sich seine Sprachbildung. Und zwar eben im Gefühl, nicht nur im bloßen Wissen, denn in diesem Gefühl, das im Schüler sich jedenfalls regt und also vom Lehrer jedenfalls mit in Rechnung zu ziehen ist, eben darin säet sich der Keim von etwas höchst Wichtigem, der Keim einer Ausbildung des Geschmacks." —

Wir Lehrer und alle andern Gebildeten, die in der Regel schriftdeutsch sprechen, greifen mit Vorliebe in das Munddeutsche hinein, wenn ein Gedanke recht kräftig und anschaulich ausgedrückt werden soll. Kinder und insbesondere Knaben haben eine noch größere Neigung zu volksthümlichen Wörtern mit recht voller Sinnlichkeit; auch dann, wenn ihre Umgebung sie nur das Hochdeutsche hören lassen will, werden sie mit einer gewissen Beflissenheit die Ausdrücke der Kinder des niederen Volkes sich aneignen wollen. Einem jeden kräftigen Jungen sagt das Ausreißen, Durchbrennen, Auskratzen ꝛc. mehr zu als das abgeblaßtere, in seiner ursprünglichen sinnlichen Bedeutung nicht erkenntliche Fliehen. Jene sind ihm faßbarer, weil in ihnen schon die Umstände des Fliehens mit ausgedrückt liegen. Und ähnlich ist es mit vielen Worten der Volkssprache und nur durch Vergleichen mit den entsprechenden hochdeutschen werden letztere sich vollwichtig im Schüler festsetzen. Doch lassen wir nun Prof. Hildebrand weiter sprechen: „Der Unterschied der Sprache in Formen und Wendungen je nach der Lebensschicht, in der Alltagsrede (Hausdeutsch) und in gewählterer oder wichtigerer oder gar feierlicher Rede, in Prosa und Poesie, auch die amtliche Rede nicht zu vergessen — alle diese Unterschiede, die ja nicht vermischt werden sollen und können, liefern den prachtvollsten Stoff zur Bildung des Geschmackes in vielerlei Beziehung, und daß die Schüler mit Freuden darauf eingehen und eifrig da-

bei mithelfen, weiß ich aus häufiger Erfahrung, auch daß man mit den leichtesten Fragen dabei sehr früh beginnen kann. Auch für den Verstand liegt darin der prächtigste Bildungsstoff vor, in den Unterschieden der Mundart vom Hochdeutsch, und in den Unterschieden der vielen Stufen des sprachlichen Ausdruckes mit ihrer verschiedenen Färbung. Durchaus mit Lust und freudig mitarbeitend gehen die Schüler auch auf die Unterschiede ein und helfen sie selbst finden, sobald man ihnen Beispiele vorführt aus dem Bereiche ihrer eigenen Erfahrung. Es giebt keine gedeihlichere Uebung für Verstand und Geschmack zugleich, als solche *praktische Synonymik* — doch wolverstanden, ihr Untergrund, der Ausgangspunkt muß immer die Sprache sein, die die Schüler wirklich reden, sie allein ist ihr Maßstab für alles Weitere, sie haben keinen anderen."

Möchten daher alle deutschen Volksschullehrer die Forderung, daß das Hochdeutsche im Anschlusse an die Volkssprache gelehrt werden müsse, recht wohl beherzigen! Durch die Vergleichung wird das Hochdeutsche in seiner Bedeutung als allgemeine Nationalsprache nicht nur schärfer hervortreten, sondern auch der *deutschen Jugend die bildende Kraft zugute kommen*, die nach den *Zeugnissen so vieler Pädagogen in jeder Sprachvergleichung wirksam wird.*

„Das Studium der Sprache muß mit dem des Realen parallel gehen, zumal in der Jugend, damit man ebensoviel am Sachlichen wie an der Sprache lerne, denn wir bilden Menschen, nicht Papageien."

Comenius.*)

Wir haben oben schon einmal, wie uns dünkt mit Recht, behauptet, daß jedes Kind mit einem, im Verhältniß zu seinem Alter, schon bedeutenden Sprachschatze in die Schule tritt. Es hat nicht

---

* Wir halten es für unsere Pflicht, auf die „Große Unterrichtslehre" des Comenius, übersetzt v. Jul. Beeger und eingeleitet von Zoubek, besonders aufmerksam zu machen, weil sie viele Gedanken enthält, die erst heute Geltung sich erringen. Sie gehört zu der Bibliothek der klassischen pädagogischen Schriftsteller, die Karl Richter herausgiebt.

nur eine ziemliche Anzahl von Wörtern und Redensarten, allerdings oft nicht gerade die besten, sich angeeignet, es gebraucht auch grammatische und syntaktische Formen, die manichfach wechselnde, für den Ausländer so schwere Wortstellung der Satztheile, Konjunktionen, wie weil, ob, wenn, wie ꝛc., Vorder- und Nachsatz mit relativer Sicherheit. Da aber dieser Sprachschatz meist der Mundart angehört oder ein verderbtes Hochdeutsch ist, jedoch für das Schulleben verwerthet werden muß, so forderten wir oben, daß die Mundart ins Hochdeutsche allmählich durch zweckmäßige Uebungen, welche namentlich Anschauungs- und Sprechübungen sein müssen, umgesetzt, das verderbte Hochdeutsch berichtigt und gereinigt werde. Auf welchem Wege gelangen denn aber die 6—7jährigen Kinder zu ihrem Sprachschatze? Auf dem sichersten und richtigsten Wege, auf dem der N a t u r. Die Natur lehrt die Sprache durch die Dinge und mit den Dingen; sie giebt beständig Anschauungsunterricht und zwar nicht durch Bilder, sondern durch die wirkliche Gegenständlichkeit der Dinge. Jedermann, der mit dem Kinde in Berührung kommt, wird zu seinem Lehrer; jedermann, der ihm die Dinge seiner Umgebung, die Eigenschaften und Thätigkeiten derselben zeigt und nennt, unterrichtet es. D i n g u n d N a m e, S a c h e und W o r t verschmelzen auf diese Weise im Geiste des Kindes so innig, daß sie im Bewußtsein in eins zusammenfallen. In der That, die N a t u r und die G e s e l l s c h a f t sind die besten Sprachlehrerinnen, ohne daß sie sich als solche geberden. Sie erzielen erstaunenswerthe Erfolge, von denen man sich in der Kinderstube, auf dem Spielplatze und namentlich dann, wenn die Kinder in Streit gerathen sind, überzeugen kann; nur muß man unbemerkt lauschen. Wie flüssig ist schon ihre Rede, weil sie noch nicht fürchten, etwas Falsches zu sagen, wie gewählt klingt sie zuweilen, wie dekliniren und konjugiren sie richtig, ohne zu wissen, was sie thun! Aber wohlgemerkt, sie reden nur von dem, was sie v e r s t e h e n, was sie f ü h l e n und was sie s e l b s t d e n k e n. Daraus fließt ihre relative Sprachfertigkeit, daher kommt ihr reger Sprachtrieb. Wie kommt es aber, daß sich trotzdem so viele Kinder dann in der Schule so stumm, so spracharm zeigen? Weil man noch viel zu wenig auf den vorhandenen Gedankeninhalt, auf das Interesse des Kindes und auf die Vorstellungs- und Sprechweise derselben Rücksicht

nimmt, weil man den Gang der Natur verläßt, die Sprache als solche und die Dinge als solche schon auf den untersten Stufen behandelt, weil man ihnen Sprache giebt, die sich mit ihrem Vorstellungsleben noch nicht deckt, nicht zusammenschließt, weil man vergißt, daß das Kind immer nur soweit die Sprache beherrschen kann, als sein Erkenntnißkreis, d. i. sein Lebenskreis reicht.

Man hat früher von formaler und realer oder materialer Bildung als wie von zwei verschiedenen Dingen gesprochen. Wir meinen, daß man sie wohl in der Abstraktion trennen kann, in der Wirklichkeit aber sind sie unzertrennlich. Formale Bildung, d. i. entwickelte Stärke und Gewandtheit der Erkenntniß- und Sprachkraft, ist ohne stoffliche oder reale Bildung nicht recht denkbar. Stoff und Form, Vorstellung und Wort, Gefäß und Inhalt gehören zusammen. Ohne realen Stoff ist kein Denken, ohne Denken keine Sprache, aber ohne Sprache auch kein Denken möglich. Denken ist stilles Sprechen, Sprechen lautes Denken; Geistesbildung und Sprachbildung, Sprachreichthum und Geistes- oder Gedankenreichthum bedingen, fördern und erhöhen einander.

Comenius, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg und noch andere Pädagogen, sie alle haben sich dahin ausgesprochen, daß durch grammatische Spitzfindigkeiten die Sprache der Jugend nicht gefördert werde, sondern durch klare Anschauungen, Wahrheit, Natürlichkeit, Lebendigkeit der Darstellungen und Innigkeit der Empfindug. So sagt Montaigne: „Wenn unser Zögling nur einen guten Vorrath von Sachkenntnissen hat, die Worte werden von selbst kommen, und wenn sie nicht folgen wollen, so wird er sie herbeiziehen. Ich kenne Leute, die sich entschuldigen, daß sie sich nicht auszudrücken verständen und sich stellen, als wäre ihr Kopf mit vortrefflichen Dingen erfüllt, die sie nur, weil ihnen die Beredsamkeit mangele, nicht zeigen könnten. Das ist eine Thorheit. Meine Meinung darüber ist folgende: Es sind Einbildungen, welche von unklaren Begriffen herrühren, die sie innerlich nicht entwirren und klar machen, folglich auch nicht äußerlich darzustellen vermögen. Sie verstehen sich selbst noch nicht. Ich meinestheils halte dafür, daß derjenige, welcher eine lebhafte und klare Vorstellung hat, dieselbe auch kund zu geben wissen wird.

Wenn der Geist die Sachen erfaßt hat, dann stellen sich auch die Worte ein.“ (Siehe M. Abhandlungen, übersetzt von Reimer).*)

Die Aufgabe der Schule, die Geisteskräfte ihrer Zöglinge durch Unterricht zu entwickeln, den Geist selbst mit realem, positivem Wissen zu füllen, fällt daher auch immer mit der Aufgabe, die Sprache der Schüler zu bilden, zusammen. Für jeden Unterricht ist die Sprache Grundlage, Voraussetzung und Mittel der Gedankenmittheilung und des Gedankenaustausches. „Denn wie in der Sprache Alles liegt, so übt die Sprache auch auf alles ihren bildenden Einfluß. Sie wirkt bildend auf die Erkenntniß ein, indem sie berichtend Thatsachen mittheilt oder belehrend Kenntnisse beibringt; sie wirkt gestaltend auf die Bildung der Gefühle ein, indem sie die Gefühle weckt und besänftigt und sie wendet sich endlich an das Begehrungsvermögen, um den Willen zu lenken und bestimmte Entschlüsse hervorzurufen. Nach allen drei Richtungen ist das Reich der Sprache grenzenlos.“ (Kehr, die Praxis der Volksschule).

Aller Unterricht sei daher zugleich auch Sprachunterricht.

Viele werden wohl meinen, daß sich das von selbst verstehe und von selbst mache. Es ist aber doch ein großer Unterschied, ob eine Aufgabe so ganz nebenher und dem Zufall preisgeben gelöst wird oder mit klarem Bewußtsein des Zweckes und der Mittel. Angesichts unserer Erfahrungen können wir die Behauptung aussprechen, daß der genannte Grundsatz noch nicht in seiner vollen Bedeutung erkannt und gewürdigt wird. Aber wohlverstanden, durch die Anerkennung dieses Grundsatzes soll der wissenschaftliche Unterricht sich nicht in einen Sprachunterricht umwandeln, auch soll keineswegs in jedem Fache die Aufmerksamkeit im gleichen Maße der Sprache wie der Sache sich zuwenden. Das würde zu sehr gegen einen anderen richtigen und wichtigen Grundsatz verstoßen, gegen den, daß immer nur für Eins das Interesse der Jugend in Anspruch genommen werden darf. Jener Satz will vielmehr sagen, daß nur unter Darreichung von Wissen, Erweckung von Gedanken

---

* Auch diese gehören der obengenannten Bibliothek mit an.

und Anregung von Empfindungen die Sprache an die Jugend vermittelt werden kann, daß die Sprachbildung im gleichen Schritte mit der Herzens- und Geistesbildung gehen muß, und daß der Unterricht in allen Gegenständen auf die Uebung der Sprache, nicht aber auf deren Betrachtung sein Absehen zu richten hat. Und diejenigen Lehrer, die diesen Grundsatz immer lebendig im Bewußtsein haben, werden auch allen Unterricht so gestalten, daß sich aus jeder Stunde ein sprachlicher Gewinn für ihre Schüler ergiebt.

In der Regel treibt man aber außer den eigentlichen Sprachstunden nur einen Gegenstand mit der bestimmten Absicht, auch die Sprache zu bilden, den Anschauungsunterricht. Aber auch dieser verliert seinen Werth für Sprachbildung, wenn er in zuchtlose Schwätzerei, in bloßen Sprechunterricht, wo man vom Hundertsten aufs Tausendste springt, oder in dürre, trockene, blasse Denkübungen nach logischen Kategorien ausartet, wo der Inhalt ziemlich gleichgültig ist. Die drei Momente des Anschauungsunterrichts: „Anschauen, Denken und Sprechen" stehen selten in ihrem richtigen Verhältnisse zu einander. Guter Anschauungsunterricht ist aber zugleich der beste Denk- und Sprechunterricht; er löst am schnellsten die Zunge, unterstützt den Sprachtrieb in seiner Entfaltung am meisten, weil Sache und Wort, Stoff und Form noch ein unzertrennliches Eins bilden, weil die Gegenstände mit den sie deckenden Wörtern zu gleicher Zeit durch die Sinne in die Seele ziehen. Leider bricht man den Anschauungsunterricht in manchen Schulen schon nach dem 1. Schuljahre ab. Man kann, so scheint es, nicht zeitig genug zum abstrakten Unterrichte kommen; eine Spielerei mit Worten tritt oft schon im 2. Schuljahre ein; die neugelernten Worte und Begriffe werden immer leerer, weil sie sich nicht mehr auf Anschauungen gründen; der naturgemäße Sprachlernprozeß kommt ins Stocken; die Kinder werden wieder stumm oder widerliche Schwätzer, denen man sofort anhört, daß ihre Worte leere Hülsen, Schalen ohne Inhalt sind, die sie nur mit dem Gedächtnisse aufgelesen haben. Zwar geht durch die pädagogische Welt schon seit langer, langer Zeit die Forderung, daß aller Unterricht anschaulich behandelt werde, aber die Erfahrung nöthigt uns oft zur Frage: haben denn Comenius, Pestalozzi, Diesterweg und andere Pädagogen, die das Princip der Anschau-

ung so warm vertraten, wirklich gewirkt und gelebt? Wie viel Worte, wie viel Lunge, wie viel Zeit werden noch verschwendet, wo ein einfaches Vorzeigen, oder wenigstens Vorzeichnen den Werth einer halben Unterrichtsstunde auf 5 Minuten zusammendrängen könnten und die Vorstellungen klarer und wahrer machen würden. Die Worte würden dann inhaltsvoller werden und sich mit den Vorstellungen fester zusammenschließen. Wie wenig werden noch folgende Worte Pestalozzis beherzigt: „Jede Wissenschaftslehre, die durch Menschen diktirt, applicirt und analysirt wird, welche nicht übereinstimmend mit den Gesetzen der Natur reden und denken gelernt haben und so wieder jede Wissenschaft lehren, deren Definitionen den Kindern wie ein Deus ex machina in die Seele gezaubert oder vielmehr wie durch Theatersoufleurs in die Ohren geblasen werden müssen, wird, insoweit sie diesen Gang geht, nothwendig zu einer elenden Komödiantenbildungsmanier versinken. Da, wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer, die um so unnatürlicher und flatterhafter träumen, als die Worte groß und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes gähnendes Wissen aufgepfropft worden sind." (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt).

Jeder Unterricht, der zugleich sprachbildend sein soll muß daher unbedingt Anschauungsunterricht sein, d. h. nicht als Disciplin, sondern im Princip. Anschauungsunterricht als Disciplin soll sich von den anderen Disciplinen nur dadurch unterscheiden, daß dieser seine Stoffe aus allen Gebieten herbeizieht, wenn sie nur im Bereiche des täglichen Anschauungskreises der Schüler liegen, während jene die Wissensgebiete, mehr oder weniger von einander gesondert, in systematischer Weise zur Betrachtung bringen. Der Anschauungsunterricht im engeren Sinne muß wenigstens 2 Jahre lang fortgeführt werden.

Aller Unterricht, für den das Kind noch keine Empfänglichkeit zeigt, weil er nicht sein unmittelbares Lebensinteresse anregt, ist von der Volksschule auszuschließen. Namentlich vermag der zu hoch, zu tief und zu weit vom Lebensbeziehungskreise abliegende Stoff nicht in das Empfindungs- und Denkleben des Kindes einzugehen und auf den Sprachtrieb

bildend einzuwirken. Je tiefer wir das Interesse an den in der Volksschule zu lehrenden Dingen anregen, je leichter diese selbst in das Verständniß und Gedächtniß eingehen, desto leichter vollzieht sich auch die Sprachbildung.

„Wie der Verstand, so ist auch die Sprache der Knaben vorzugsweise an kindlichen Dingen zu bilden; was den Mann angeht, ist für ein reiferes Alter zu überlassen. Denn wenn die Knaben die Sache nicht begreifen, wie werden sie ein Verständniß für die Geschicklichkeit erlangen, solche Sachen kernig auszudrücken. Weit nützlicher wird diese Zeit auf bescheidenere Dinge verwendet, so daß Sprache und Verständniß nur stufenweise ausgebildet werden. Die Natur macht keinen Sprung." (Comenius, Große Unterrichtslehre, herausgegeben von J. Beeger und Fr. Zoubek). Ebenso schädigt die sprachliche Entwickelung aller verfrühter Unterricht, weil er noch nicht auf entgegenkommende Vorstellungen trifft, noch nicht in das Bewußtsein des Kindes einzutreten vermag. Bei verfrühtem Unterricht spielt das Kind nur mit Nüssen, deren Kerne es weder entdecken noch verdauen kann. Wer allerdings nur auf das Gerassel mit den Nüssen hört und nicht näher zusieht, kann sich leicht täuschen und glauben, daß das Kind wahrlich Freude und Genuß an süßschmeckenden Kernen habe. Besonders hat der bisherige, immer noch zum großen Theile dogmatische Religionsunterricht so viele Nüsse aufzuweisen, die das Kind nicht zu knacken vermag, oder die sich als taub erweisen, nachdem ihre Schalen mit unsäglicher Mühe zerschlagen worden sind. Kann es etwas Thörichteres geben, als das, ein Kind mit Schalen klappern zu lassen und dann zu sagen, daß es satt geworden sei? Alle die dogmatischen Begriffe, welche die Scholastiker und Mystiker in das reine Christenthum hineingetragen haben, sind solche Nüsse, die das Volksschulkind noch nicht zerschlagen kann, um sich an den süßen Kernen zu laben oder um sie als taube, leere, mit alten vertrockneten Kernen gefüllte oder gar als künstlich zusammengeleimte zu erkennen. Man möge lieber unterlassen, solche Nüsse dem Kinde zu geben; sie werfen dieselben ja erfahrungsmäßig bald wieder aus ihrem Ideen- und Sprachschatze heraus, um an deren Stelle Schmack- und Nahrhafteres einzuheimsen.

Und dennoch vermag gerade der Religionsunterricht außeror-

dentlich befruchtend auf das Sprachvermögen einzuwirken, nur muß auch er in der Anschauung wurzeln, sich auf die inneren Anschauungen richten, auf die Erfahrungen des Geistes und Herzens eingehen. Geschieht dies, dann wird auch die feierliche, geweihtere Sprache dieser Stunden mit ihrem Inhalte in der Jugend bis zu jener Tiefe der Seele eindringen, von wo sie dann wieder, durch echte Religiosität emporgetrieben, als Ausdruck klarer Vorstellungen und wahrer Empfindungen hervorzuquellen vermag. Derjenige Religionsunterricht aber, der sich in dem mystischen und mythischen Dunkel der Dogmen herumbewegt, wird nimmermehr in der Jugend gesunde Gedanken und eigene Gefühle erzeugen und somit auch nicht vortheilhaft für ihre Sprachbildung sein, wird vielmehr zu jenem „Maulbrauchen“ führen, das schon Pestalozzi so streng verurtheilte, zu jenem Plappern mit den Lippen, das Christus geiselte, zu jenem Heucheln mit der Sprache, zu jenem salbungsvollen, unnatürlichen Geschwätze, das die Leerheit an Gedanken mit angelernten frommen Redensarten zu verdecken sucht. Sehr häufig ist aber solcher Religionsunterricht ganz ohne Wirkung, weil er nicht auf den Lebensnerv der Jugend wirkt und entweder zu einem Ohre hinein und zum andern wieder herausgeht, oder nur auf das Gedächtniß rechnet; doch letzteres kann das Unverstandene nicht behalten und oft gar nicht fassen. Als träge todte Masse, die nicht wieder zum Bewußtsein sich emporzuheben vermag, bleibt es im Menschen, oft wie ein Schatz im Meere, unbenutzt liegen, unbeweglich, weder auf Sprache noch Gesinnung belebenden Einfluß ausübend.

So sehr wir auch das fragende Entwickeln verehren, so müssen wir uns doch auch, wenn aller Unterricht zugleich Sprachunterricht sein soll, gegen diejenigen aussprechen, die alles aus dem Kinde gleichsam mit ihren Fragen herausquetschen wollen und vergessen, daß dem Kinde zuvor Gedanken und Sprache gegeben werden müssen, bevor man die den Verstand so kräftigende, die Sprache so übende dialogische Lehrform mit Erfolg anwenden kann; sonst will man, um mit Pestalozzi zu reden, Eier aus Nestern nehmen, in welchen keine liegen. Gewiß ist die pädagogische Hebammenkunst etwas Schönes, aber sie muß nur da angewendet werden, wo eine geistige Befruchtung vorausgegangen ist und eine

wirkliche Geburt von Gedanken, in Sprache gehüllt, einzutreten vermag, sonst magert und mergelt man das Kind geistig ab.

Soll aller Unterricht nachhaltigen Einfluß auf die Sprachbildung gewinnen, so muß er ferner das Selbstbeobachten, Selbstfinden, Selbstdenken, kurz, die Selbstthätigkeit anregen. „Nicht umsonst hat das Sprach- und Sachgefühl der Vorzeit dem Geiste ein fassen, erfassen, begreifen beigelegt. Daß er geistig zugreifen lerne, dazu ist der werdende Mensch in der Schule, nicht dazu, daß man ihm den Geist vollstecke ohne sein eigenes Zugreifen. Wie viel von dem, was jetzt in der Schule gelernt werden muß, entfällt uns wieder im Leben nachher, wohl drei Viertel von allem! Das ist eine Thatsache, die allein zum ernstesten Nachdenken über die Richtigkeit des jetzigen Verfahrens anregen müßte. Aber keinem entfällt etwas von der Art, was er selbst damals gefunden, ergriffen hat, oder wobei er doch mit zugegriffen hat; und wenn es lange Jahre im Geiste ungebraucht geruht hat, es taucht sicher wieder auf, wenn es einmal gebraucht und von seinem Zusammenhange herauf gerufen wird.“ (Hildebrand). Durch Selbstthätigkeit gelangt der Schüler zu jenem freudigen Selbstgefühl und Kraftgefühl, das ihn vom Lernenmüssen zum Lernenwollen führt; letzteres ist aber schon das halbe Lernen selbst, weil er dann keine Erscheinung der Natur, der Sprache, des Menschenlebens an sich vorübergehen lassen wird, ohne durch selbstsuchendes Erfassen etwas seinem Geiste davon anzueignen. Schütten wir daher dem Schüler nicht die Früchte in den Schoß, zeigen wir ihm vielmehr, wo sie wachsen, wie man sie bricht und sammelt. Regen wir den Sammeltrieb möglichst an und lenken wir ihn auch auf das Gebiet der Sprache, damit er sich Worte, Redensarten, Sprichwörter, Wendungen, Namen sammele, wie er mit Leidenschaft nach bunten Steinen, Schmetterlingen, nach seltenen Pflanzen, ja nach Briefmarken jagt, und wie er Früchte, Vogeleier, Käfer mit Liebe in seine Fächer einordnet, Briefmarken mit Sorgfalt einklebt, so muß er auch angeleitet werden, sich Schätze aus der Sprache zu sammeln mit gleicher Sorgfalt und Liebe und sie einzutragen in ein mit Fächern und Rubriken gut versehenes Buch.

Die Selbstthätigkeit muß ferner stets zu Uebungen in Anspruch genommen werden. Zunächst muß in jedem Unterrichtsfache

die Sprache des Lehrers lebendig, klar, anschaulich entwickeln, erzählen und schildern, um die Schüler für den Stoff zu gewinnen, um seine Seele zum Empfangen geneigter zu machen, die Aufmerksamkeit seiner Sinne zu schärfen, das Interesse zu fesseln. Auf diese Weise geht mit den Gedanken, mit den Objekten des Unterrichts auch die Sprache des Lehrers oft ohne weitere von ihm anzuwendende Kunst in des Schülers Ohr nnd Bewußtsein ein, und zwar geschieht dies um so besser, jemehr des Schülers Ohr im scharfen Hören geübt ist, jemehr er nicht nur „den wechselnden Ton der Rede, sondern auch die wechselnden Pulsschläge in den Gedanken des Redenden" zu vernehmen vermag, jemehr er die innerste Bebung des Gemüthes seines Lehrers, die in der Betonung ihren Aushauch findet, vernimmt. Auf diese Assimilation muß nun die Reproduktion folgen, damit der Schüler das Gelernte sofort mit seiner Sprache beherrschen lerne. Der Schüler antworte daher stets in ganzen Sätzen in allen Stunden. Es ist dies ungemein wichtig und gar nicht so überflüssig und zeitraubend, als wie es manche Lehrer hinzustellen suchen. Der Schüler wird nicht nur zu größerer Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang und auf die Frage des Lehrers insbesondere genöthigt, sondern auch an geordnetes Sprechen nnd Darstellen gewöhnt und durch die Wiederholung der Sprache des Lehrers in Besitz von Wendungen, Formen und Ausdrücken gebracht, zu denen er auf andere Weise nicht so leicht gelangt. Was die Kinder nicht in ihrer Weise nacherzählen, wiederbeschreiben und überhaupt wiedergeben können, sollte von der Volksschule, bezüglich von einer gewissen Stufe derselben, ganz ausgeschlossen sein. Bei allen Unterrichtsstoffen, insbesondere aber bei sittlich-religiösen, muß der Lehrer vorher den Hauptinhalt der Besprechung in kurzen Sätzen selbst rekapituliren, bevor er an die Schüler die Forderung einer zusammenhängenden Wiederholung stellt. In vielen Fällen wird es auch angezeigt sein, die als Endresultat aus der Unterredung gewonnenen Sätze an die schwarze Tafel anzuschreiben oder anschreiben zu lassen, wie denn überhaupt der besprochene Unterrichtsgegenstand zu schriftlichen Darstellungen, zur Stylbildung den geeignetsten Stoff bietet. Immer aber hat der schriftlichen Darstellung die mündliche vorauszugehen; immer ist auf die Uebung der gesprochenen Sprache das Hauptgewicht zu legen.

So oft als möglich gebe daher der Lehrer seinen Schülern Gelegenheit, zu sprechen, bezüglich sich auszusprechen und zwar nicht nur durch Fragen und Aufforderungen, sondern auch zuweilen durch Einwürfe, durch die die Schüler genöthigt werden, ihre Meinung in etwas längeren Antworten zu begründen und zu vertheidigen Dabei werden sie oft warm, das fördert aber nicht nur ihre Sprachentwickelung, sondern enthüllt auch am besten den von ihnen gewonnenen Grad der Sprachbildung.

Wie hängt aber alles das soeben Erörterte mit der nationalen Bildung zusammen? Unsere Antwort lautet: Jeder Unterricht, der Sprachunterricht und Anschauungsunterricht zugleich ist, der ferner die Selbstthätigkeit des Schülers weckt und Lehre und Uebung im richtigen Verhältnisse verbindet, vermehrt geflissentlich den Sprachschatz, stärkt das Sprachvermögen, steigert die Sprachfertigkeit und erzeugt klares und richtiges Wissen und klare und wahre Sprache zugleich. Nur solcher Unterricht macht die Jugend geschickt, ihre spätere Stellung als deutsche Reichsbürger und als Glieder engerer, socialer Ringe genügend auszufüllen; nur solcher Unterricht macht sie fähig, die nationalen Geistesschätze, die in der Sprache liegen und ihre nationalen Gesinnungen wecken und beleben sollen, durch ihr ganzes Leben hindurch selbständig aufzunehmen; nur solcher Unterricht vermag deutsch zu bilden, weil er der Wesenheit der Deutschen entspricht und Eigenschaften hat und pflegt, die allezeit deutsch waren und deutsch bleiben sollen, nämlich Klarheit und Wahrheit, Anschaulichkeit und Gründlichkeit in Wort und Rede, Tiefe und Reichthum in Gedanken und Empfindungen. Eitles Geschwätz und leeres Wortgeklingel, Oberflächlichkeit im Wissen, Gedankenlosigkeit in Sprache und Rede, Unselbständigkeit im Denken und Wollen, Leichtsinn im Herzen, Finsterniß im Kopfe — sie dürfen nie und nimmermehr zu Merkmalen deutschen Wesens werden. Sollte dies geschehen, so würde unsere herrliche Muttersprache, ähnlich dem Französischen, immermehr zu einer bloßen, das eigene Denken ersparenden Phraseologie herabsinken und dann nicht mehr aus dem Gemüthe und Verstande des Einzelnen wieder herausgeboren, sondern nur gedächtnißmäßig angelernt werden können.

„Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!“
Schenkendorf.

Wir haben im Anfange dieses Abschnittes die Mundart, sobald dieselbe als die Sprache einer bestimmten deutschen Landschaft erscheint und einen vollständig veränderten Lautkörper der Worte aufweist, als vollberechtigt anerkannt, ein vergleichendes Zurückgehen und Eingehen auf die naturwüchsige Volkssprache für wünschenswerth und als für die gesammte sprachliche Bildung ersprießlich erklärt und sogar im ersten Schuljahre ein Ausgehen des Unterrichts von derselben gefordert. Das berührt aber keineswegs fortstoßend den Satz, daß die Lehrsprache der deutschen Volksschule das Hochdeutsche und die Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts die Vermittelung des Hochdeutschen an die Schüler sein müsse. Wir wollen der Jugend ihre Mundart lassen, wenn sie eine solche von Hause aus spricht, ihr aber auch die allgemeine National-sprache zu eigen machen. Sie soll dann im Besitze zweier Idiome sein, ein zweifaches Deutsch sprechen und verstehen können, ein Munddeutsch und ein Schriftdeutsch, ein Hausdeutsch und ein Schuldeutsch, ein Werkeltags- und ein Sonntagsdeutsch. Jemehr wir aber auf der einen Seite der Mundart die ihr gebührenden Rechte lassen, desto mehr müssen wir auf der anderen Seite fordern, daß das Hochdeutsche, das ja nicht nur die Schriftsprache, sondern auch die Lautsprache der Oeffentlichkeit, der „Gebildeten,“ des Theaters, der Kanzel, der Schule und des höheren gesellschaftlichen und geschäftlichen Verkehres ist, auch möglichst frei gehalten werde vom Mundartlichen und sich namentlich auch durch eine reine, sorgfältige, möglichst allgemeine und gleiche Aussprache als ein gemeinsames nationales Gut sich erweise. Trotz manichfacher Bestrebungen und Anregungen giebt es aber eine allgemeine deutsche Nationalaussprache noch nicht. Ueberall klingt das Hochdeutsche im Munde des Volkes an die Mundart an. Der Bayer, der Schwabe, der Sachse, der Preuße, der Braunschweiger, der Hannoveraner, der Frankfurter und wohl gar speciell der Meißner, ein jeder glaubt, daß er das Hochdeutsche nicht nur richtig und rein, sondern sogar am besten spricht und dennoch tönt es bei allen verschieden. Kein vernünftiger

Mensch wird über die Mundart spotten, so lange sie als solche gelten will, aber mit Recht gilt es für lächerlich, wenn einer in öffentlicher Rede das Hochdeutsche mit zu grellem Anklange an die Mundart spricht, der Sachse sich durch unnatürliche Breite der Vokale und singenden Ton, der Schwabe durch „Schwäbeln“, der Alemanne durch rauhe Kehltöne, der Braunschweiger durch zierliches Säuseln ꝛc. zu sehr verräth. Sehr treffend nennt der Volkswitz solchen Mischmasch von Mundart und Hochdeutsch „Messingsch“ und wenn die Leerheit an Gedanken dazu kommt, „Blech.“ Wie sehr haben sich die Deutschen darob gegenseitig verspottet und lächerlich gemacht, gehänselt und geärgert, und doch haben alle mehr oder weniger Ursache, auf eine sorgfältigere Aussprache ihrer Muttersprache zu achten! Es ist eine unleugbare Thatsache, daß die Deutschen sich in einer schönen und edlen Aussprache ihrer Muttersprache nachlässig zeigen, während sie sich unendliche Mühe geben, fremde Sprachen gut auszusprechen. Kommt es nicht häufig vor, daß Deutschen erst dann die sang- und klangreiche Schönheit ihrer Muttersprache ins Bewußtsein fällt, wenn sie im Theater sind oder einem Fremden zuhören, der das Deutsche im Auslande schriftgemäß gelernt hat und es für eine der ersten Bedingungen hält, es sauber und korrekt zu sprechen.

Wir meinen, daß jetzt, wo das Deutsche nach dem Englischen am meisten verbreitet ist und über 60 Millionen Bekenner zählt, wo es an den höheren Schulen fremder Länder, sogar in Konstantinopel und Kairo, als eine der wichtigsten modernen Sprachen obligatorisch gelehrt wird, daß jetzt, wo es sogar als diplomatische Sprache sein Recht sich erworben hat und tagtäglich mehr Fremde nach Deutschland hereinströmen, um deutsche Sprache und Kultur kennen zu lernen, die deutsche Volksschule um so beharrlicher und nachdrücklicher dahin streben sollte, eine gute und schöne Aussprache unserer Muttersprache überall herbeizuführen. Es ist dies ein wichtiges Stück nationaler Bildung.

Wir halten es zwar für kein Unglück, wenn das Hochdeutsch im Munde dieses oder jenes Gebildeten etwas landschaftliche Farbe hat, aber dennoch erscheint es uns eines redlichen Strebens werth, durch Aufmerksamkeit, Zucht und Gewöhnung, durch Lehre und Beispiel zu einer immer allgemeiner werdenden besseren, in Ton-

dauer, Tonstärke, Tonfarbe und Tonfall immer mehr zur Einheit gelangenden Aussprache beizutragen.

Sicherlich ist es aber die Pflicht der deutschen Volksschule, auf eine möglichst schriftgemäße Aussprache zu halten, weil sie die Trägheit, die Leichtfertigkeit, die Gleichgültigkeit gegen das Schöne und Richtige zu bekämpfen hat, weil ihr die Aufgabe zufällt, auch mit ihren Mitteln dem durch jene Untugenden namentlich verursachten lautlichen Verfalle der Muttersprache entgegenzutreten. Zwar drängt der allgemeine Zug der Sprachentwickelung mmer mehr zur Abschleifung und Bequemlichkeit infolge der Nachlässigkeit in der Aussprache und des Umstandes, daß man die Sprache vielfach nur noch als eine Art geistige Verkehrsmünze betrachtet, aber auf keinen Fall darf die Schule durch Nachlässigkeit und Schlaffheit dazu mitwirken, daß unsere herrliche Muttersprache an Lautfülle und Begriffsbeziehungen noch mehr verliert.

Zwar hat auch das höhere Munddeutsch gegenüber der Schriftsprache eine gewisse Berechtigung, und es dürfte oft schwer sein, zu entscheiden, ob das gesprochene oder geschriebene Hochdeutsch in manchen Fällen das richtige ist. Wir schreiben weder genau so, wie wir sprechen, noch sprechen wir genau so, wie wir schreiben. Wenn wir aber eine möglichst schriftgemäße Aussprache fordern, so verstehen wir auch nicht jene pedantische Art darunter, die in Ziererei ausartet, wenn sie z. B. nicht für erlaubt hält, „schprechen“ zu sagen. Wir verstehen darunter jene genaue und saubere Aussprache, die keinen Laut, der durch ein Schriftzeichen als zum Worte gehörig bezeichnet ist, ausläßt, uud keinen hinzufügt, der in der Schriftsprache nicht enthalten ist, die jedem Laute seinen specifischen Klang, durch den er sich von anderen unterscheidet und die ihm gebührende Länge giebt, die Silben nnd Wörter nach dem ihnen zukommenden Werthe betont u. s. w. Schon im Interesse der Orthographie darf die Schule nicht dulden, daß die Schüler Sprachelemente verschlucken, verzerren, verschleppen, aus- und abstoßen, verschleifen und verunreinigen, die harten und weichen Consonanten verwechseln, die Vokale trüben, die Umlaute verwischen. Mit unendlicher Geduld und Aufmerksamkeit muß sie das eintönige, breite, matte, schläfrige, schleppende, leiernde, näselnde, lispelnde, schnarrende und singende Sprechen, Lesen und Hersagen

in allen Stunden bekämpfen oder vielmehr nicht einnisten lassen; denn die meisten Kinder sprechen von Hause aus natürlich, soweit es den Ton betrifft. Erst durch das zu häufig angewandte, nicht methodisch ausgebildete Sprechen im Chore und durch das verständnißlose Lesen und Hersagen entwickelt sich in der Regel der leiernde, unausstehliche Schulton, den manche Lehrer schließlich nicht mehr als das Ohr beleidigend vernehmen und von Jahrgang zu Jahrgang vererben lassen, bis er fast unausrottbar geworden ist. Nur im Charakter sehr kräftige, mit allem Nachdruck und nie erlahmender Peinlichkeit handelnde Lehrer vermögen dann die zur zweiten Natur gewordenen fehlerhaften Sprachmanieren, die andere aus Unachtsamkeit einreißen ließen, zu beseitigen. Je mehr die Kinder die Neigung zur Eintönigkeit und das für sie sehr naheliegende Bestreben, in den Mitteltönen zu verharren, verrathen, desto öfter müssen geradezu Uebungen veranstaltet werden, die methodisch geordnet sind und den besonderen Zweck haben, eine lautreine, wohlklingende, scharf artikulirte, kräftige, richtig modulirende und betonende Aussprache herauszubilden. Die deutsche Volksschule pflegt mit Recht emsig den Gesang und hält die Schulung der Stimmen zum Gesange für durchaus nothwendig. Warum schult sie aber nicht planmäßiger die Sprechstimme? Weiß nicht jeder Gebildete, daß eine wohllautende, klar und rein sprechende Stimme etwas Herrliches ist, das uns in ähnlicher Weise wie seelenvoller Gesang angenehm berührt, daß sie nicht nur auf ein frisches, lebendiges, aufgewecktes und harmonisches Innere schließen läßt, sondern auch ein solches in sich und in anderen miterzeugen hilft? Die Forderung daß die deutsche Schule eine gute und edle Aussprache pflege, hat daher nicht nur nationale Bedeutung und einen Einfluß auf die Sprachbildung der Jugend, sie hat auch eine unschätzbare erziehliche Bedeutung. Es wird der Schönheitssinn angeregt und gepflegt, der ganze Mensch in Zucht genommen und dem heilsamen Einflusse der eigenen Aufmerksamkeit unterstellt; schöne und reine Aussprache und Schönheit und Reinheit der Gesinnung bedingen, fördern und erhöhen sich gegenseitig.

In Schulen mit mehreren, oft aus den verschiedensten Gegenden herbeigerufenen Lehrern sollten letztere nicht nur eine Uebereinstimmung in der Orthographie und im Duktus, sondern auch

in der Aussprache möglichst herbeiführen, damit nicht der eine einreiße, was der andere begründet und aufgebaut hat. Jedem muß in jeder Stunde auch dieses Ziel seiner Schüler vor Augen schweben, und wenn die örtlichen Sprachfehler nach Tondauer und Tonfall, Tonstärke und Tonfarbe recht hartnäckig sind, dann muß eine Zeit lang ein Stufengang von Uebungen, die von Vor= und Nachsprechen einzelner Worte ausgehen, zu den verschiedenen Satzformen fortschreiten und nach rythmischen, dynamischen und melodischen Rücksichten ausgewählt und geordnet sein müssen, in besonders dazu zu verwendenden Stunden vorgenommen werden. An diese Uebungen, die nicht nur zur Pflege der Aussprache, sondern auch zu der des Sprachgefühls überhaupt anzustellen sind, können sich einige einfache Regeln über richtige Betonung und Lautbildung anschließen, aber die beste Regel ist eine musterhafte Aussprache des Lehrers selbst.

„Das Beste wird nicht klar durch Worte“ sagt Meister Göthe, und dies gilt auch vom Sprachunterrichte. Der Lehrer selbst ist das natürlichste Organ der Sprachpflege. Jeder Lehrer, der mit einer angenehm klingenden, sauberen, lautreinen und natürlichen Aussprache noch einen milden, liebevollen, herablassenden, freundlichen Ton verbindet, nimmt die Herzen der Kinder und Erwachsenen schneller gefangen, fesselt anhaltender das Ohr, wirkt erfrischend, belebend, besänftigend und zur Nachahmung reizend auf die Jugend ein. Die Macht des Beispiels wirkt auch auf dem Gebiete der Sprache mehr als Regelwerk.

Leider trifft man unter den Lehrern nicht wenige, die geziert und „schulmeisterlich pedantisch“ und viele, die nachlässig, undeutlich und mit zu starker mundartlicher Schattirung ihre Muttersprache sprechen. Das ist zum Theil eine Folge davon, daß man die Seminare mit Vorliebe in kleine Provinzialstädte legt und durch das Internat die Zöglinge vom Verkehre mit den höher Gebildeten, so namentlich von gebildeter Frauenwelt, geradezu absperrt. Dazu kommt noch, daß die nur auf sich selbst hinsichtlich des Umganges angewiesenen Seminaristen, die häufig aus niederen Volksschichten stammen und daher schon von Jugend auf im Kampfe mit einer schlechten Gewöhnung in Ton und Sprache liegen, sich zu sehr

gehen lassen und wohl gar in einen rauhen, wenn nicht rohen Sprachton' verfallen. Die Seminare sollten unbedingt in diejenigen größeren Städte des Landes gelegt werden, wo gute Bühnen sind; diese großen Volksbildungsanstalten sollten sie häufig besuchen dürfen. Hier würden die künftigen Volksschullehrer sich wie die „studentische" Jugend für die herrlichen Werke nationaler Dichtkunst wärmer begeistern und ihnen ein tieferes Verständniß abgewinnen können; hier würden sie auch ihre Muttersprache in maßgebender Reinheit vernehmen und die Kunst des schönen Vortrags sich leichter zu eigen machen.

Möchte doch die deutsche Schule recht viel dazu beitragen, daß unsere liebe Muttersprache, die so schön und hell, so voll und rein, so kernig und urkräftig, so sinnig und mild, so heiter und ernst, so schmeichelnd und so drohend zu klingen vermag, auch in der Aussprache als ein herrliches nationales Kleinod gehütet werde!

Wir forderten, daß aller Unterricht grundsätzlich außer der sachlichen auch zugleich die sprachliche Bildung in's Auge zu fassen habe. Der Schüler sollte in den Stand gesetzt werden, die ihm auf seiner Bildungsstufe zugänglichen Gedanken und Lehrstoffe nicht nur richtig aufzufassen, sondern auch das, was er im Unterrichte erkennt, empfindet und erfährt, klar, laut und lautrein auszusprechen. Damit wird aber die sprachliche Bildung der Jugend noch nicht zu einem befriedigten Abschlusse gebracht, obgleich das einzelne Pädagogen, wie z. B. Völter, behauptet haben. Es ist vielmehr noch besonderer Unterricht in und aus der Muttersprache nöthig, in welchem die Sprache selbst das Unterrichtsobjekt ist; denn die Schüler sollen ja nicht nur die gesprochene, sondern auch die geschriebene Sprache verstehen und gebrauchen lernen. In dem eigentlichen Sprachunterrichte sollen aber nicht nur die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens erworben werden, sondern auch die Kenntniß aller derjenigen Sprachformen, die in dem übrigen

Unterrichte nicht zur Geltung und Erscheinung gelangen. In den übrigen Unterrichtsstunden kommt mehr oder weniger nur eine gewisse Schulsprache zum Ausdruck und in manchen Disciplinen, wie z. B. im Rechnen und Zeichnen, bewegt sich derselbe nur innerhalb einer beschränkten Anzahl von Formen. In dem Sprachunterrichte im engern Sinne soll auch die Sprache der Poesie, des Gefühls, des Gemüths und der Begeisterung, die Sprache in ihrer Schönheit, in ihrer kunstmäßigen Form der Jugend nahe gebracht werden; es sollen die Einsicht in die Gesetzmäßigkeit und in den Bau der Sprache, die Fähigkeit zur schriftlichen korrekten Darstellung der eigenen Gedanken im Zusammenhange, ein Bekannt- und Vertrautsein mit den besten Erzeugnissen unserer Literatur, soweit sie der Fassungskraft der Jugend zugänglich sind, und eine Bekanntschaft mit dem Leben der größten Schriftsteller und ihrer Bedeutung für die Nation, eine Erweiterung des Gedankenkreises, eine Bereicherung des Sprachschatzes, eine Vertiefung der Bildung des Geistes und Herzens und eine nationale Ausprägung der gesammten Bildung erstrebt werden.

Die Mittel zur Lösung dieser Aufgaben sind im Allgemeinen: fleißiger Umgang mit der Sprache durch Hören, Sprechen und Lesen, Betrachtungen derselben nach Form und Inhalt und zahlreiche mündliche und schriftliche Uebungen, die sich den Betrachtungen anschließen.

Wir gehen nun auf die Einrichtung des deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule näher ein. Die Fülle des Stoffes, wie auch die gestellte Aufgabe verbieten uns, alle Theile desselben in gleicher ausführlichen Weise zu erörtern; auch hat die deutsche pädagogische Literatur viel treffliche Anleitungen zur Einrichtung des Unterrichts in der Muttersprache aufzuweisen. Wir erinnern nur an die darauf bezüglichen Werke Diesterweg's, Otto's, Lüben's, Kehr's, Berthelt's u. s. w. Wir werden daher insbesondere auf diejenigen Elemente aufmerksam machen, die die nationale Bildung zu fördern geeignet sind und vorwiegend das ideale Ziel ins Auge fassen.

Der Grundgedanke bei allen unseren nachfolgenden Erörterungen soll aber der Satz sein:

Die national bildende Kraft der Sprache liegt nicht in ihren Formen, sondern, in ihrem Inhalte.

Der elementare Sprachunterricht.

„Eins muß in das Andre greifen,
Eins durchs Andre blühn und reifen.“
(Novalis).

Der Elementarunterricht hat die allgemeine Aufgabe, die Kinder unterrichts- und lernfähig zu machen. Er gliedert sich in Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht und kann in seiner Gesammtheit auch als elementarer Sprachunterricht angesehen werden, denn alle seine Uebungen laufen auf die Pflege der Sprache, auf Sprachbildung hinaus. Die Anschauungsübungen geben den Anhalt der Sprache, die Sprechübungen gewähren Richtigkeit, Gewandtheit und Sicherheit in Handhabung sprachlicher Formen und der Schreib- und Leseunterricht vermittelt sprachbildende und sprachübende Fertigkeiten.

Des gemeinsamen Zweckes halber hat die neuere Methodik alle diese Uebungen in Beziehung zu einander gesetzt und zwar in einer so zweckmäßigen Weise, daß der Elementarunterricht als einer bezeichnet werden kann, der am natur- und vernunftgemäßesten ausgestaltet worden ist. Leider gilt dies nur in theoretischer Hinsicht; in Wirklichkeit kennen viele deutsche Volksschulen den rationellen Betrieb des Elementarunterrichts noch nicht. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, die Methode desselben eingehend darzulegen.*) Wir können nur seine Einführung dringend empfehlen, weil er außerordentlich der Sprachbildung vorarbeitet und nur Einiges, was mit unserer Aufgabe näher zusammenhängt, in's Auge fassen.

---

*) Wer sie eingehender kennen lernen will, lese folgende zwei trefflichen Schriften: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung.“ Von Kehr und Schlimbach. „Das erste Schuljahr.“ Von Adolf Klauwell.

Der Anschauungsunterricht ist der erste und wichtigste Theil des Elementarunterrichts. Nur durch Anschauungen gelangt man zu Vorstellungen; ohne diese giebt es keine Begriffe, ohne Begriffe kein Denken und ohne Denken keine Sprache. Die Pflege der Sinne ist die erste Aufgabe des Anschauungsunterrichts. Die Sinne der Kinder sollen geöffnet werden wie Thore, Kanäle oder Schleußen, damit die Sinnenwelt in den Geist einziehen und einströmen könne, geschärft werden wie Instrumente, richtig gestellt werden wie photographische Apparate, damit die tausendfachen Dinge der Außenwelt in tausendfachen Bildern sich scharf, klar und bleibend in der Seele einprägen. An einfachen Gegenständen müssen sie erst sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen und ihre Wahrnehmungen sofort in richtige Sprache umsetzen lernen, bevor man zu weiterem Unterrichte schreitet. Die Farben, Formen, Stoffe, Klänge, Eigenschaften, Thätigkeiten, Zwecke, Orte, Zeiten, Arten und Weisen des Seins der Dinge müssen mit dem Geiste erfaßt werden und deshalb die Grundelemente der Denk- und Sprechübungen bilden.

Aber der Anschauungsunterricht muß auch wirklich ein solcher sein; die Gegenstände der Kunst und Natur müssen dem Kinde wirklich, in natura oder wenigstens in guten Nachbildungen vor das Auge gestellt werden. Leider setzt man in vielen Schulen die Anschauungen stillschweigend voraus, man operirt mit blinden Vorstellungen, wendet sich nur an die blassen Erinnerungen der Kinder, obgleich schon Comenius schrieb: „Nicht Schatten der Dinge (Worte), sondern die Dinge selbst, welche auf die Sinne und auf die Einbildungskraft Eindruck machen, sind der Jugend nahe zu legen. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen.“

„Immer zuerst die Sache und dann das Wort. Erst wenn dieser Stufengang konsequent eingehalten wird, werden die Schüler vor jener Schwatzhaftigkeit, in der sich Gelerntes bloß im gedächtnißmäßigen Ablaufe ausspricht, bewahrt bleiben; sie werden Menschen, die über ihren Wissens- und Gedankenschatz nach dem Maße ihrer Kraft frei verfügen und die diese Beherrschung in folgerichtiger und bezeichnender sprachlicher Darstellung bethätigen. Sie lernen dann auch erkennen, daß jedes Wort seinen bestimmten In-

halt hat und lernen darum auf's Wort merken. Ihr Sprechen ist kein gedankenloses, sondern ein gedankenvolles, denn es wird nicht von wildwachsenden Gedanken hervorgetrieben, wie sie der Zufall eingiebt, sondern es steht unter der Leitung eines bewußten Willens; Anschauungs- und Sprechübungen sind unzertrennlich." (Kehr und Schlimbach: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr").

Von den Sprechübungen gilt namentlich das, was wir bei den allgemeinen Grundsätzen aufgestellt haben: Ausgehen von der Mundart, so die Kinder eine solche sprechen und allmähliches Hineinführen in das Hochdeutsche, Reinigung und Glättung der hochdeutschen Umgangssprache, wenn diese von den Kindern schon gesprochen wird, Erweiterung des Sprachschatzes, langsames, lautreines, lautes und richtig betontes Sprechen in ganzen Sätzen von Seiten der Schüler, musterhaftes Vorsprechen, Geduld, Konsequenz, unermüdliche Berichtigung der Fehler, kurze, einfache und bestimmte Fragen und anschauliche Ausdrucksweise von Seiten der Lehrer. Auf diese Weise und namentlich, wenn kein falscher Ausdruck ungerügt bleibt und immer wieder die Aufmerksamkeit auf das Richige gelenkt wird, bildet sich allmählich ein sicheres Sprachgefühl im Kinde. So kann z. B. der Streit mit dem Dative, aus dem viele Deutsche bis zu ihrem Lebensende nicht herauskommen, schon von dem Elementarschüler durch stetige und fleißige Gewöhnung an das Richtige siegreich ausgefochten werden, zumal wenn der Lehrer die Dative anfangs etwas markirt. Die Kinder fühlen dann ohne Regel heraus, daß es heißt: „Der Vogel sitzt auf de**m** Baume. Der Vogel fliegt auf de**n** Baum."

Soll der Anschauungsunterricht ferner auf die Sprache bildend wirken, so darf von demselben nicht beliebig Anschaubares gewählt werden; die Objekte müssen aus dem Wahrnehmungs- und Erfahrungskreise der Kinder genommen und ihnen interessant sein. Der naturgemäße Anschauungsunterricht muß gemüthvoll sein, sinnig empfinden lassen und nicht einseitig eine dürre Verstandeskultur bezwecken, die nach einem logisch-abstrakten Schema angelegt ist. Recht zungenlösend wirkt er, wenn er dem Zuge des kindlichen Gemüthes folgt in's elterliche Haus, in's Familienleben, in Garten, Wiese, Wald und Feld, wo jede Wahrnehmung eine gemüthliche

Empfindung weckt; wenn er dem Kinde nachgeht zu den Hausthieren und Spielsachen, wenn er die Dinge möglichst personificirt, den Bach murmeln, den Wald rauschen, den Wind schnaufen läßt, nicht nur die Kraft des Erkennens, sondern auch die Phantasie belebt, den Beobachtungstrieb weckt, Herz und Sinn erfaßt und öffnet. Ein solcher Unterricht öffnet zugleich den Mund der Kleinen, macht sie beredt und wieder schweigsam und empfänglich zur Aufnahme der Sprache des Lehrers. Doch muß solchen Collektivanschauungen die Uebung im Anschauen von Einzeldingen genügend vorangehen.

An den beschreibenden muß sich der erzählende Anschauungsunterricht anschließen, durch welchen die Kleinen auf innere Anschauungen (Erfahrungen) merken sollen. Dieser hat zum Gegenstande kleine Erzählungen und Gedichte, an welchen die deutsche Sprache ja so reich ist. Wie sinnig, wie kindlich empfunden, wie echt deutsch empfunden sind nicht die Gedichtchen von Güll, Hey, Hoffmann v. Fallersleben, Löwenstein und anderen! Sie bilden auf die natürlichste Weise sittlich=religiös; denn sie wirken auf das sittliche Gefühl und Urtheil, bilden die rechten Werthschätzungen und erzeugen auf die natürlichste Weise religiöse Stimmungen; sie gehen leicht in das Verständniß und Gedächtniß der Kleinen ein und bringen ihnen ein gutes Stück deutsche Sprache ohne Qual bei; sie bilden national, weil sie die herrliche deutsche Blume Gemüth pflegen und jene Natursinnigkeit, die ein so wesentliches Merkmal des deutschen Charakters ist.

Vor allem suche der Lehrer das Herz der kleinen Schüler dadurch zu gewinnen, daß er auf die kleinen Verschen, die die Mutter ihnen gelehrt, die Spielreime, die sich von Kind zu Kind vererben und ihren Ursprung oft in der grauen Vorzeit des deutschen Volkes haben, die Tanz= und Reihenlieder, in denen sich noch Reste des deutschen Heidenthums verrathen, eingeht und sie ihnen in sinniger Weise ausdeutet.

Wir haben oft Gelegenheit gehabt, zu bewundern, wie nach solchen Principien ertheilter Anschauungsunterricht die Sprache der Kleinen, die vorher so unbeholfen ist, geläufig, sicher, richtig und reich macht. Schon nach einem Jahre wissen sie sich der einfachen hochdeutschen Satzformen mit ziemlicher Gewandtheit zu bedienen, versuchen sie sich in Wortbildungen, errathen

sie die Beziehungen der Wörter unter einander, besonders die Verwandtschaft derselben, sprechen sie mit einer gewissen Verständnißinnigkeit ihre Verschen her; ja, wenn der Lehrer den weisen Rath befolgt, möglichst wenig selbst zu reden, desto mehr aber die Schüler reden zu lassen, so kann er es am Schlusse des Jahres dahinbringen, daß sie sich über die behandelten einfachen Gegenstände in kurzer, aber zusammenhängender Rede aussprechen können, die er durch eine kurze Frage, durch ein hingeworfenes Wort sofort wieder in Fluß bringt, wenn sie stocken sollte.

Nur muß vorausgesetzt werden, daß die Schüler mit den Dingen vorher recht vertraut gemacht worden sind, daß die Dinge selbst eine Anziehungskraft auf sie ausüben, daß sie ihnen möglichst vorgestellt werden, wie sie leiben und leben.

Ja, leiben und leben müssen alle Dinge vor ihren Augen, und da dieses so außerordentlich wichtig für die Sprachbildung ist, so müssen wir uns noch einige Worte darüber erlauben.

Bei dem sogenannten „erzählenden Anschauungsunterricht", der sich an die Erzählungen und Gedichte des Lesebuches knüpft, muß der Lehrer immer darauf ausgehen, daß die darin vorkommenden Begriffe, sofern sie nicht durch unmittelbare Anschauung Leben und Bedeutung für das Kind erhalten können, durch die Anschaulichkeit der Sprache, durch zutreffende Vergleiche und Hinweise, durch zweckentsprechende, die Würde des Lehrers aber nicht schädigende Geberden, ja, manchmal durch eine gewisse Art dramatischer Darstellung hell werden. Einem taktvollen Elementarlehrer ist es gestattet, die Stimmen der Thiere nachzuahmen, bei der Geschichte vom kleinen „Gernegroß" einem Kleinen seinen Hut aufzusetzen und seinen Stock in die Hand zu geben, Begriffe, wie z. B. gehen, laufen, wandern, springen, hüpfen, schleichen, sich schwingen, sich drehen u. dergl. von einem Schüler durch die entsprechenden Bewegungen anschaulich darstellen, die ganze Klasse auf Augenblicke mit den Händen hobeln, sägen, hämmern u. s. w. zu lassen. Die Stimme des Elementarlehrers muß möglichst vieler Schattirungen fähig sein, muß beim Erzählen die Personen unterscheiden, muß Bitte und Gebet, Scherz und Ernst, Würde und Weihe, Trotz und Keckheit mit Tönen malen können. Für die Lebhaftigkeit der äußeren und inneren Anschauungen kann in der Volksschule nicht genug

gethan werden, zumal, da dieses eine Hauptbedingung für Aneignung und Beherrschung der Sprache ist.

Ferner muß auch schon in der Elementarklasse auf den etymologischen Zusammenhang der Wörter hingewiesen werden; die Verwandtschaft zwischen fangen und Finger, Gesicht und sehen, durchsehen und durchsichtig, Geschichte und geschehen, rathen und Räthsel, Holz und hölzern, Tisch und Tischler, Spinne und spinnen u. s. w. müssen die Schüler sofort herausfühlen lernen. Frühzeitig müssen sie gewöhnt werden, ihren Blick aufs Wort zu richten und deren Sinn auf dem Wege der Ableitung und Vergleichung zu erschließen.

Auf diese Weise, zu der sich noch zergliederndes Abfragen gesellen mag, werden die Kinder dahin gebracht, daß sie die Dinge, die Personen und deren Situationen lebhaft vor dem inneren Auge stehen haben. Gilt es z. B., das hübsche Hey'sche Gedichtchen vom „Bettelmann" zu besprechen, so muß der Inhalt wie lebende Bilder angeschaut werden. Die Kleinen müssen als erstes Bild eine winterliche, frostige Landschaft, Schnee, einige Häuser und den Raben vor diesen auf- und abtrippelnd gleichsam wie wirklich mit ihrem inneren Auge sehen, müssen mit dem geistigen Ohre das Gekrächze desselben vernehmen, seinen Namen aus dem Gekrächze heraushören, dasselbe als seine Sprache erfassen und ihr entsprechende Gedanken unterlegen. Das zweite Bild ist dann eine Frühlingslandschaft mit Saatengrün und frisch bestellten Aeckern, wo der Rabe gute Nahrung findet. Hoch herab ruft er nun sein „Rab! Rab!" herunter, aber wie ein „Habt Dank!" klingt es jetzt in's Ohr des Kindes hinein.

Werden in solcher Weise die Gedichte für das erste Schuljahr betrachtet, dann gehen sie auch leicht in's Gedächtniß über, ja dann sind sie oft schon dem Wortlaute nach halb darin, bevor noch die eigentliche Einprägung begonnen hat. Bei dem erzählenden und poetischen Anschauungsunterrichte kommt viel darauf an, daß die Auswahl des Stoffes sich nach der Jahreszeit richtet. Im Winter, wo die Kinder durch Schnee hindurch zur Schule müssen, wird ihnen die Geschichte vom hungrigen, im Schnee trippelnden Raben nicht nur mehr Freude machen, sondern auch viel verständlicher werden; das wirkt aber förderndauf Verständniß und Ge-

brauch der Sprache ein. Gedichte wie: „Juchhe! der Winter kommt in's Land!" oder: „Woher die Flocken überall?" werden nie schneller verstanden und freudiger gelernt werden als in den Stunden, wo der Schnee zum ersten male vor den Schulfenstern herniederwirbelt.

Eine ganz besondere Aufmerksamkeit ist in dieser Zeit auf die Pflege des Gedächtnisses zu wenden. Die behandelten Gedichtchen müssen von den Kleinen auswendig gelernt, die Erzählungen durch oftmaliges Erzählen und Lesen womöglich wörtlich eingeprägt werden. Sprache, Herz und Kopf des Kindes tragen gleichen Gewinn davon. Das Einprägen geschieht am besten durch Vorsprechen des Lehrers, gleichsam an der Hand seiner Stimme. Diese muß in Natürlichkeit, Lautreinheit, Betonung und rythmischer und melodischer Gangart Muster und Vorbild sein und die Kinderstimmen allmählich an's Richtige gewöhnen. Will man einen recht natürlichen Sprechton ausbilden, so muß man oft Sprachstücke in Gesprächsform einüben und sie mit vertheilten Rollen vortragen lassen. Auch hierzu eignen sich viele Hey-Speckter'sche Fabeln. Unsere Erfahrung berechtigt uns, diese Dramatisirung, nach welcher z. B. das eine Kind die zürnende Hausfrau, ein anderes das bittende Mäuschen, eins das fragende Kind, ein anderes die antwortende Lerche darstellt und die ganze Klasse es übernimmt, die leitenden Worte des Dichters zu sprechen, als ein außerordentlich günstig auf Sprache, Verstand und Gesinnung wirkendes Bildungsmittel zu empfehlen. Die kleinen Elementarschüler haben uns oft von der Richtigkeit des Satzes überzeugt, daß, wenn nur der Inhalt der Sprache klar und durchsichtig ist, die Aneignung der Formen und ihre Darstellung durch Deklamation auf keine unüberwindlichen Schwierigkeiten stößt.

An den Anschauungsunterricht hat sich der Schreibleseunterricht organisch anzuschließen, doch so, daß er den ersteren in seiner Stellung und Bedeutung nicht herabdrückt. Leider geschieht dies bei Benutzung der meisten, nach der analytisch-synthetischen Methode von Vogel bearbeiteten Fibeln, wenn man als alleinige Grundlage des Anschauungsunterrichts die Normalwörter nimmt, die doch in erster Linie nach Rücksichten auf das Lesen, Schreiben und Zeichnen gewählt worden sind. Trotzdem ziehen wir die Vo-

gel'sche Methode der reinen Schreiblesemethode vor, aber unter der Bedingung, daß sie bei Wahl der Normalwörter mehr als bisher die Zwecke des Anschauungsunterrichts berücksichtige, selbst auf die Gefahr hin, daß die Schreib- und Lesefertigkeit um etwas verzögert werde, daß sie darauf verzichte, möglichst alle Lautverbindungen in Normalwörtern vorzuführen, was theils unmöglich, theils unnöthig ist. Nach unserer Meinung ist die Hauptsache, daß aus dem gesprochenen Normalworte der Laut, aus dem geschriebenen der ihn deckende Buchstabe herausgefunden werde, um die Elemente zum Lesen und Schreiben zu gewinnen. Dazu ist nicht die gewöhnliche große Anzahl von Normalwörtern mit ihrer breiten, zeitraubenden Behandlung nöthig. In der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres muß dann der Anschauungs-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht sich nach seinen besonderen, von dem einzelnen Gegenstande selbst bestimmten Grundsätzen ordnen, wobei eine zweckgemäße Koncentration dieser Fächer nicht ausgeschlossen bleibt.

Was uns zu der Vogel'schen Methode hinzieht, ist der naturgemäße Gang, den sie vorschreibt, indem sie stets vom wirklichen Gegenstande ausgeht, diesen durch die Anschauungsübung zum vorgestellten oder gedachten erhebt und ihn dann weiter als einen gezeichneten, gesprochenen, geschriebenen und gedruckten darstellt. Weitere Vorzüge der Methode liegen darin, daß sie die Selbstthätigkeit anregt, bald das Gefühl einer Errungenschaft giebt, daß sie nicht mit reinen Lauten, mit todten Buchstaben und inhaltslosen Silben beginnt, sondern mit einem lebendigen Stück Sprache, das zwar nur ein Wort ist, aber durch seinen Inhalt, den es vertritt, dem Kinde Interesse abgewinnt und ihm als das Symbol eines Stück Lebens erscheint. Durch die Analyse lernt es nicht nur auf die naturgemäßeste Weise die Laute und ihre Zeichen, die Buchstaben, kennen, auch der Vorgang bei dem Lesen erscheint ihm sofort als ein einfaches Zusammenziehen von Lauten bei dem Anblicke einer Buchstabenreihe, als ein Sammeln oder Zusammenlesen.

Wenn es wahr ist, daß sich in der Entwickelung des Kindes die der ganzen Menschheit gleichsam wiederholt, ja wiederholen soll, so entspricht die V. M. vollständig dieser Forderung; denn die Marksteine auf dem Wege der Entwickelung der

Menschheit bezüglich der Sprache, das Unterscheiden und Benennen der Dinge, die bildliche Darstellung derselben, das Bewußtwerden des Unterschiedes der Sprachelemente, der Laute, die Darstellung der Sprache als Lautschrift und zwar erst als Schreib= und dann als Druckschrift wiederholen sich hier nur mit dem Unterschiede, daß sie auf dem Wege der Menschheit Jahrtausende weit auseinanderliegen, während sie im Elementarunterrichte in die Zeit einer Stunde zusammenrücken. Jedenfalls liegt in der bewußten Methode ein tiefer Sinn. Doch fällt es uns keineswegs ein, irgend eine bestimmte Art ihrer Ausführung für unfehlbar zu erklären.

Ob und wie lange man Vorübungen treiben solle, ob mit Hut, Tisch, Fisch oder Dach zu beginnen sei, wie viele und welche Normalwörter man brauche, welche Anordnung dieselben haben müssen, ob die Druckschrift gleich anfangs oder erst später aufzutreten habe, — das sind Fragen von untergeordneter Wichtigkeit, mit denen wir hier uns nicht weiter beschäftigen können und wollen. Jeder Lehrer wird sie am besten nach seiner Erfahrung entscheiden. Wenn nur die Grundsätze als richtige anerkannt werden, in der Ausführung herrsche pädagogische Gewissensfreiheit, Aber gerade bei der besprochenen Methode hat man einige Meister in der Ausführung sklavisch nachgeahmt und Methode mit Manier verwechselt, vergessend, daß sich eins nicht für alle schickt. Diese Nachbeter trifft oft das Wort des Dichters: „Wie er sich räuspert und wie er spuckt, das habt ihr ihm glücklich abgeguckt!“ Die Methode ist viel, aber der Lehrer ist alles.

Von dem L e s e s t o f f e der F i b e l, der sich in Wortgruppen, Satzgruppen, zusammenhängende Beschreibungen der Gegenstände des Anschauungsunterrichts, Erzählungen, Volkslieder, Fabeln, Räthsel als Knackmandeln, Verse, Sprüche und Gebete gliedern muß, muß verlangt werden, daß er nach Inhalt und Form der Kindesnatur jener Stufe entspricht. Jedes Wort, von dem der Lehrer voraussetzen kann, daß es dem Kinde unklar oder ganz unbekannt sei, muß für dasselbe einen Inhalt erhalten; Wörter, deren Inhalt durch einige Fragen, durch einige Sätze, in denen sie in ihrer Bedeutung auftreten, durch irgend einen Hinweis auf bekannte Vorstellungen, auf die Ableitung 2c. dem Kinde nicht deutlich werden können, müssen von dem Lesestoffe der Fibel ausgeschlossen sein. Recht ersprießlich für

die Sprachbildung erweist es sich, wenn die Wörtergruppen so geordnet sind, daß dem Auge das Auffassen der orthographischen Typen erleichtert wird. Auch sind Gruppen, in denen die Deklinations- und Konjugationsformen, die Vor- und Nachsilben 2c. an das Auge heran-, in das Ohr und in das Sprachgefühl hineintreten, sehr zweckmäßig.

Die Fibel muß ferner nicht nur im Dienste des Lesens, sondern auch in dem des Schreibens stehen; denn nicht nur die Normalwörter sollen geschrieben werden, sondern auch die Wort- und Satzgruppen, nachdem sie lautirt, buchstabirt, silben- und wortweise zergliedert worden sind. Lesen und Schreiben müssen im ersten Schuljahre immer Hand in Hand gehen. Wortbilder und Satzformen prägen sich durch Abschreiben am leichtesten ein, Diktirübungen aus dem Gebiete des Wörterschatzes, den sich jedes Kind auf dieser Stufe in einer gewissen Summe schreibend erwerben muß, haben die Sicherheit und Geläufigkeit zu begründen.

Grammatische Belehrungen treten noch nicht auf; das Kind soll mehr instinktiv das Falsche vom Richtigen unterscheiden; das Sprachgefühl soll nur durch Uebung und Gewöhnung gebildet werden. Aber trotzdem werden die Elemente der Grammatik im Kinde schon keimartig angelegt wie alle Unterrichtsgegenstände beim Elementarunterricht. Das Kind lernt auf dieser Stufe schon manches kennen, was zur Grammatik gehört, z. B. die Laute (Klinger, Nichtklinger, Umlaute, zusammengesetzte Klinger), die Dehnung, die Verdoppelung, die Silbentheilung, die Umlautung, die Bildung der Mehrzahl, die Zusammensetzung der Wörter, die Artikel, die Bildung der Diminutive und andere leichte Ableitungen, die Verwandlung des s in ſ, des ß in ſſ, die Seltenheit des v gegenüber dem f, die Unmöglichkeit eines bf, vl, sch, ſb, ſd, u. ſ. w., die wichtigsten Vor- und Endsilben; ferner, daß zu Anfange eines Satzes ein großer Buchstabe und am Ende ein Punkt steht, hinter Fragen ein Fragezeichen, daß die Namen der Dinge mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden und Hauptwörter heißen, daß man von einem Dinge sagen kann, was es ist, wie es ist, wo es ist, wann es ist, was es hat und was es thut. Weitere grammatische Erörterungen und grammatische Terminologie bleiben aber noch fern.

Auch für die Kinder, die im 2. Schuljahre stehen, muß das erste Lesebuch in einem zweiten Theile noch genügenden Stoff

bieten. Nicht ein neues Lesebuch, sondern nur eine mehr als gewöhnlich mit Lesestoff versehene Fibel erfordern wir für diese Stufe, damit der ganze Unterricht, der im zweiten Jahre sich nach denselben Grundsätzen und als eine Fortsetzung und Erweiterung des erstjährigen zu gestalten hat, immer auf das früher Gelernte zurückgreifen könne. Der Horizont der Anschauungen ist zu erweitern, die Sprachfertigkeit zu steigern, das Sprachgefühl weiter zu entwickeln. Diese Aufgabe wird am besten gelöst, wenn das Lesebuch die Grundlage und die Anschauungsübungen den Mittelpunkt des gesammten Unterrichts bilden. Anschauen, Denken, Sprechen, Lesen, Erzählen, Memoriren, Deklamiren, Erläuterungen der Lesestücke nach ihrem Inhalte, Erklärungen solcher aufgefundenen Ausdrücke, die den Schülern noch nicht geläufig sind, Einübungen derselben, Buchstabiren und zergliederndes Abfragen wechseln zweckgemäß ab. Die gebräuchlichsten Formen des einfachen nackten, einfachen erweiterten und zusammengezogenen Satzes werden deutlich und lautrein vor- und nachgesprochen, dann an- und abgeschrieben, oder von den Kindern selbständig oder mit Hülfe des Lesebuches nach gegebenen Normalsätzen schriftlich gebildet. Nebenher laufen orthographische Uebungen, welche im Abschreiben und Aufschreiben vorher genau für diese Zwecke besprochener, buchstabirter und sillabirter Sprachstücke, im Aufstellen von Wörtergruppen nach orthographischen Normalwörtern und im Diktiren des bisher von den Schülern erworbenen Wort- und Satzschatzes bestehen. Lesestücke sind so lange aus dem Gedächtnisse nach vorausgegangener genauer Betrachtung aufzuschreiben, bis sie auf das kleinste Partikelchen richtig wiedergegeben werden.

Grammatische Belehrungen sind sehr sparsam und nur insoweit zu geben, als sie die angedeuteten Uebungen unterstützen denn die Kinder sollen die Sprachformen nur kennen und gebrauchen lernen, damit ihr Sprachgefühl sich bilde und läutere, nicht aber darüber sich aussprechen. Die Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörter werden nur nach ihren äußeren Hauptmerkmalen aufgefaßt und unterschieden, aber Wortbildungen, namentlich durch Zusammensetzung, sowohl mündlich als schriftlich fleißig vorgenommen. So ist denn auch der Unterricht im 2. Schuljahre in seinem Wesen Pflege der Sprachbildung wie der im ersten. Ein

richtiger Betrieb desselben ist äußerst wichtig, weil er für die ganze spätere Bildung den Grund legt und als erste Bedingung einer nachhaltigen nationalen Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache anzusehen ist.

Das Lesebuch nach Zweck und Inhalt.

„Für die Kinder ist das Beste gut genug.“
Göthe.

Im 3. Schuljahr hört die enge Verknüpfung der realen und formalen Gegenstände des Unterrichts auf. Die Kinder haben die hochdeutsche Sprache in ihren elementarsten Formen verstehen und relativ richtig nnd geläufig handhaben gelernt. Aus dem Anschauungsunterrichte wachsen die geschichtlichen, beschreibenden und religiösen Fächer als selbständige Zweige heraus; auch der Sprachunterricht entfaltet sich nun in besondere Theile und trennt sich vom Sachunterrichte; doch bleibt der Grundsatz, daß aller Unterricht sprachbildend und im Principe Anschauungsunterricht sei, in seiner vollen Geltung stehen. Denjenigen Pädagogen, die dem Sprachunterricht gar keine selbständige Stellung gewähren und im Interesse der Vereinfachung ihn in allen seinen Theilen an den sachlichen Unterricht anknüpfen wollen, können wir nicht beistimmen, weil dann nur das praktische Ziel in's Auge gefaßt werden könnte. Wir wünschen aber nicht nur, daß schon in den Mittelklassen der Volksschule der Sprachunterricht selbständig auftrete, d. h. in besonders dazu angesetzten Stunden, sondern auch, daß sich die Sprachübung und der Umgang mit der Sprache, welcher hauptsächlich durch das Lesebuch vermittelt werden soll, von der Grammatik äußerlich scheide, obgleich dieselben innerlich verbunden bleiben und sich gegenseitig unterstützen sollen.

Das Lesebuch soll also auch auf den weiteren Stufen Grundlage und Mittelpunkt der so vielseitigen Sprachbetrachtungen und Uebungen sein, so weit der Inhalt der Sprache dabei seine volle Würdigung erhält. Die rein

formale Betrachtung der Sprache aber, die Grammatik mit ihrer Formen- und Satzlehre, soll einen besonderen, streng geordneten Gang verfolgen und vom Lesebuche nur Zufuhr von Material und die Bestätigung ihrer Lehren erhalten.

Wir haben schon oben ausgesprochen, daß die Einführung des Lesebuches in der Volksschule eine Folge der richtigen Erkenntniß war, daß der Geist der Muttersprache nur an Sprachganzen erforscht uud aufgenommen werde, daß nur durch einen fördersamen Umgaug mit den nationalen Schriftsätzen Sprache und Geist kräftige Nahrung erhalte und die Jugend die Befähigung erwerbe, im späteren Leben in einen selbstthätigen Verkehr mit dem deutschen Schriftthume zu treten, um das erworbene Wissen nicht nur zu erhalten, sondern auch zu vermehren, das Gemüth an den Schöpfungen der Dichter zu erheben, die Sprache vor Verarmung und Unbeholfenheit zu bewahren. Der Schule alten Styls diente das Lesebuch nur zur Gewinnung der Lesefertigkeit. Der modernen Schule ist es mehr. Es ist ihr Sprachbildungsbuch und ihr wesentlichstes Bildungsmittel zur Idealität, Humanität und Nationalität.

Die alte Schule verfolgte das Lesen als Zweck, uns ist es Mittel; jene sah in der erlangten Fertigkeit ihr Ziel erreicht, wir erst in dem erlangten vollen Verständnisse des Gelesenen bis zum einzelnen Worte herab, in dem erweckten Triebe und vermittelten Geschicke zum eigenen Lesen, um Bildung und Sprache zu erwerben. Kein Land außer Deutschland kann es als eine nationale Eigenthümlichkeit rühmen, daß alle seine Bewohner mit wenigen verschwindenden Ausnahmen zu lesen vermögen, aber dieser Ruhm bleibt so lange, als nicht ein würdiger, ausgiebiger und fleißiger Gebrauch von der Kunst des Lesens gemacht wird, nur ein halb berechtigter. In England, Amerika, Frankreich und anderen Ländern sind viel weniger Menschen des Lesens kundig, diejenigen aber, die es gelernt haben, lesen durchschnittlich mehr als jemand in Deutschland, kaufen auch verhältnißmäßig mehr Bücher als unser lesendes Publikum. Das liegt zum Theil darin, daß in jenen Ländern viele das Lesen erst im späteren Alter und mit einem volleren und lebendigeren Bewußtsein der Nützlichkeit desselben und

oft mit Mühe und Noth erlernt haben, zum Theil liegt die Ursache eines fleißigeren Gebrauches in dem regeren nationalen Leben, das jene Staaten bisher im Vergleiche zu uns auszeichnete. Es ist eine unleugbare Thatsache, daß ein großer Theil des deutschen Volkes die Kunst des Lesens wenig und nur für die gewöhnlichsten praktischen Bedürfnisse übt. Es dürfte schwer sein, zu entscheiden, ob dieser Umstand Folge oder Ursache eines offenbaren Mangels an Interesse an den wichtigsten nationalen Angelegenheiten, wie z. B. den Reichstagsverhandlungen und an unserem nationalen Schriftthume ist. Während in England und Amerika z. B. sich der ärmste Arbeiter vom „fliegenden Buchhändler“ sein Zeitungsblatt für die geringste Münze kauft, um durch mühsames Buchstabieren zu erfahren, wie es im Lande ausschaut und was die Köpfe der Menschen bewegt, entschließt sich der Deutsche im Durchschnitte nur schwer, für Zeitungen und Bücher etwas auszugeben. Darum ist denn auch der deutsche Schriftsteller trotz seiner Produktivität der ärmste der Welt. Allerdings trägt ein Theil derselben, so weit sie Volksschriftsteller sein wollen, wie z. B. die Zeitungsschreiber, selbst Schuld daran. Ihre Darstellungen sind oft nach Form und Inhalt zu wenig volksthümlich, ihr Deutsch ist nicht einfach genug, zu sehr durchflickt von Fremdwörtern und zu reich an ungewöhnlichen Wendungen. Solche Lektüre zieht den gewöhnlichen Mann nicht an; sie schreckt ihn ab; sie ist für sein Verständniß zu schwer, denn alle Augenblicke geräth er an dunkle Stellen und Ausdrücke, über die er entweder gedankenlos hinwegliest oder so geistig stolpert, daß ihm das Lesen verleidet wird. Wie gute volksthümliche Lektüre einen großen Leserkreis erwirbt, beweist uns die „Gartenlaube.“ Möchten doch immer mehr im Volke befähigt werden, an solcher und ähnlicher Lektüre mit Bildungsgewinne sich zu ergötzen!

Nur, wenn der Sinn für nationale Interessen, die Befähigung, den Inhalt einer Darstellung mühelos aufzufassen und wiederzugeben, die Willigkeit, auf fremde Gedankengänge einzugehen, eine größere Vertrautheit mit den Formen und dem Geiste der hochdeutschen Sprache noch mehr als bisher durch die Schule und zwar durch das Lesebuch in derselben gefördert wird, dürfen wir hoffen, daß das Niveau einer gesunden nationalen Bildung sich stetig hebt und das Gleichgewicht in derselben nicht gestört wird.

Mit jedem Tage wird es klarer, daß weder die Volksschule noch auch die höheren Schulen die Bildung abschließen können, daß jeder selbstthätig und d. h. heutzutage vorwiegend lesend an seiner Bildung weiter bauen muß, wenn er im Kampfe um's Dasein Stand halten will. Wer heute nicht in den Verkehr mit unserem Schriftthume eintritt, ist gleichsam halb blind, halb taub, halb stumm; er steht außerhalb des Stromes der nationalen Entwickelung, den Ereignissen und Zeitbestrebungen fern, spürt nur undeutlich die Pulsschläge des nationalen Lebens, weiß nie genau, welch' Zeit es ist. Darum soll unsere Jugend das verständnißvolle Lesen und mit ihm und durch dasselbe, in dem es die mustergiltigen Formen wiederholt in den Mund nimmt und anschaut, die Gewandtheit und Sicherheit des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes gründlich erlernen, damit sie einst fähig sei, in steter Verbindung zu bleiben mit dem, woraus in Gegenwart und Vergangenheit die deutsche Kultur fließt; und worin sie sich gleichsam niederschlägt und krystallisirt, mit unserem Schriftthume.

Die deutsche Volksschule ist den Männern, die sich um Einführung besserer Lesebücher verdient gemacht haben, großen Dank schuldig; sie haben den Tod aus der Schule getrieben und das Leben hineingelockt und zugleich auf eine nationale Bildung hingewiesen. So lange Bibel, Katechismus und Gesangbuch der Schule den alleinigen Sprachstoff boten, konnte nur von einer kirchlichen Bildung die Rede sein. Erst dann, als sich der Pulsschlag des nationalen Lebens kräftiger regte, griff der Gedanke, daß das deutsche Kind vor allem eine deutsche Bildung zu erhalten habe, daß es in erster Linie für die Nation zu erziehen, und daß die Kirche nur eine Anstalt zur Veredelung und Weihe des Volkslebens sei, mithin nur Mittel und nicht Zweck der Erziehung, mehr und mehr unter den deutschen Lehrern Platz.

Die ersten Lesebücher, die außer den Fibeln in die Volksschulen eingeführt wurden, waren nur schlechte Compendien für sämmtlichen Unterricht, Sammelsurien sogenannter „gemeinnütziger Kenntnisse“. Sie enthielten sogar Haus- und Wirthschaftskalender, z. B. Mittel, ranzige Butter genießbar zu machen, den Käse zu bewahren, die Raupen zu vertilgen, Erfrorene und Erhängte in's Leben zurückzurufen, ferner technologische Mittheilungen, gesetzliche

Bestimmungen über Militair- und Feuerlöschwesen. Diese Lesebücher, die eben die Grundlage für den Realunterricht bilden sollten und in sprachlicher Hinsicht nur zum Lesen verwendet wurden, sind zwar zum großen Theile aus den Volksschulen geschwunden, seitdem man Geschichte, Geographie und die naturkundlichen Fächer nicht mehr in den Lesestunden, sondern in besonderen dazu angesetzten Stunden lehrt, und man eingesehen hat, daß durch planmäßigen Vortrag der Elemente der Naturwissenschaften dem Kinde ein Einblick in das Gesetzmäßige der Naturerscheinungen ermöglicht wird, der mehr werth ist als die Afterpraktik und die Receptwirthschaft bezopfter Innungen, aber trotzdem spuken noch heutigen Tages in den Lesebüchern Reste aus jener Zeit, wo man nur auf praktische Bildung ausging und für das Leben abrichten wollte. Im allgemeinen aber kann wohl behauptet werden, daß die Bedeutung des Lesebuches für die sprachliche Bildung von Jahr zu Jahr mehr gewürdigt wird.

Werfen wir einen Blick auf die Lesebuchliteratur!

Das erste, was wir bemerken, ist, daß die Zahl der Lesebücher eine überraschend hohe ist. Das hat seinen Grund darin, daß die Abfassung derselben vielfach zu einem Geschäfte subjektiver Willkür und unlautrer Gewinnsucht geworden ist. Viele, die sich der Vaterschaft eines Buches erfreuen wollten, glaubten durch die Herausgabe eines Lesebuches auf die leichteste Weise dazu zu gelangen, zumal, da bei dem reichen Schatze unserer Literatur eine Zusammenstellung von Sprachstücken leicht erscheint. Besonders geneigt, die Flut der Lesebücher noch zu erhöhen, waren und sind die Leiter großer Schulanstalten; sie haben, wenn ihnen an dem eingeführten Lesebuche dies oder jenes nicht gefällt, immer die sichere Aussicht, daß ihr neues, natürlich besseres, wenigstens an ihrer Anstalt Absatz finden muß. Andererseits halten sich Lesebücher oft lange über die Zeit ihrer Lebensfähigkeit hinaus aus Bequemlichkeit und Scheu gegen Neuerungen, zumal von Seiten älterer Lehrer und Direktoren, aus Rücksichten auf den lebenden, aus Pietät gegen den verstorbenen Verfasser, ja wohl aus Rücksicht auf den Buchhändler, der noch so viele Tausende von Exemplaren auf Lager hat und dem Lehrer gern hohen Rabatt gewährt.

Wir kennen Landschulen, in denen man die zum Schulinventar

gehörigen Lesebücher lieber zehnmal neu binden ließ, anstatt daß man an Stelle der veralteten, vergilbten und zerrissenen nach zeitgemäßeren Grundsätzen bearbeitete eingeführt hätte. Die in vielen Gemeinden oft nothwendige Rücksicht auf den Geldbeutel der Eltern ist meist der Feind des Besseren.

Aber nicht nur das zähe Festhalten an dem Hergebrachten, auch der zu schnelle Wechsel ist von Uebel. Unter der großen Anzahl von Lesebüchern befinden sich neben den zahlreichen schlechten natürlich auch solche, die irgend einen Fortschrit bekunden, in Auswahl und Anordnung irgendwie neu sind und etwas „Nochniedagewesenes“ bieten. Dies verleitet manche Lehrer, zu oft zu wechseln, immer nach dem neuesten zu greifen, obgleich selten eins allen Anforderungen entspricht. Dieser häufige Wechsel ist darum schädlich, weil Schüler und Lehrer im Lesebuche nicht heimisch und letztere auch in ihren Grundsätzen nicht fest werden. Wie aller Fortschritt darin besteht, daß sich das Gute immer mehr als das allein Frommende herausstellt und sich geltend macht, so sollte auch betreffs der Lesebücher sich der Fortschritt darin erweisen, daß sie, von methodischer und unmethodischer Willkür und von der Sucht, neu und von den anderen verschieden zu sein, sich frei machend, immer mehr in den allgemein anerkannten Grundsätzen zusammenkommen und zur Einheit gelangen.

Ein weiterer Uebelstand der Lesebücher ist, daß sie zum größten Theile vom Standpunkte des Partikularismus abgefaßt sind. Im Hinblicke auf unsere vorherige politische Gliederung werden wir es übrigens ganz natürlich finden müssen, daß sich die Zerrissenheit Deutschlands auch in den Lesebüchern abspiegelte. Jedes Vaterländchen wollte sein eigenes Lesebuch haben, um durch dieses die vaterländische Gesinnung zu pflegen, das ist hessische, sächsische, preußische, bayerische Gesinnung &c. Der Titel „Vaterländisches Lesebuch“ bezieht sich in den meisten Fällen nur auf den Duodezstaat, und die Bestimmung „Deutsches Lesebuch“ will nur sagen, daß das Buch in deutscher Sprache gedruckt ist. Die kleinen Fürsten des Landes wurden und werden noch darin bis zum Ekel gepriesen, ihre Thaten, wenn sie auch nur darin bestanden, ein Jagdschloß gebaut, ein Lustlager gehalten, ein Kloster gegründet oder eine Fehde geführt zu haben, in den Himmel gehoben und ihre Tugenden (denn ein

kleiner Fürst hatte stets eine große Zahl derselben aufzuweisen) über alles Maß hinaus gerühmt. Die wenigsten der bisher eingeführten Lesebücher haben den Partikular-Patriotismus zu dem höheren und allgemeinen nationalen Patriotismus in das richtige Verhältniß zu setzen gewußt. Preußen, das sich zu der Macht und Stellung eines europäischen Großstaates empor arbeitete, war bisher noch immer in der glücklichsten Lage. Bis 1866 konnte es sein Preußenthum keck dem Deutschthume entgegensetzen, die sämmtlichen preußischen Schullesebücher gingen mit Bewußtsein und Vorliebe auf die Weckung und Pflege specifisch-preußischer Gesinnungen aus und das preußische Volk hat vielfach bewiesen, daß der Unterricht in dieser Hinsicht von bedeutenden Erfolgen begleitet war.

Man würde uns aber mißverstehen, wenn man durch vorstehende Bemerkungen zu der Meinung gelangt, daß wir gänzliche Vertilgung und Zerstörung des partikularen Bewußtseins forderten. Soweit das Selbstgefühl in den kleinen deutschen Territorien, das Stammesbewußtsein seine Berechtigung hat, soll es gewahrt bleiben und auch im Lesebuche Nahrung finden, aber es darf das Nationalbewußtsein nicht ausschließen und sich demselben nicht feindselig gegenüberstellen, sondern muß sich ihm unterordnen, muß Herz und Sinn für das Ganze offen lassen und sich in das richtige Verhältniß zum Ganzen setzen. Heimatskunde und Heimatsliebe sollen nur fernerhin nicht mehr mit Vaterlandskunde und Vaterlandsliebe verwechselt werden.

Tadelnswerth ist ferner an so manchen Lesebüchern die konfessionelle Färbung. Freilich wird es, so lange die konfessionellen Gegensätze noch nicht ihre Versöhnung gefunden haben, nicht leicht sein, ein Lesebuch herzustellen, das den gleichen Beifall der Katholiken und Protestanten findet. Ein katholisches Lesebuch will von Luther, von Melanchthon, von Paul Gerhardt ganz anders Notiz nehmen als ein protestantisches; in dem einen sind jene Männer Glaubenshelden, im anderen Ketzer. Dessenungeachtet müssen wir aber dahin streben, auch durch das Lesebuch eine Ausgleichung der Konfessionen herbeizuführen. Dies wird geschehen, wenn man bei den Lesebüchern die konfessionellen Elemente, die ja schon durch Katechismus und Gesangbuch vertreten werden, ganz bei Seite drängt und die nationalen in den Vordergrund stellt, bei

Auswahl der Lesestücke mit pädagogischem Takte verfährt und sich nur von der objektiven Wahrheitsliebe leiten läßt. Die sittliche Bildung durch das Lesebuch wird dadurch nicht ausgeschlossen. Leider begünstigten auch die protestantischen Regierungen, namentlich die preußische, obgleich sie, so sollte man meinen, im Interesse des Staates die Macht der Kirchen beschneiden und eine Einigung ihrer konfessionell getrennten Staatsglieder herbeisehnen müßten, diejenigen Lesebücher, die einen streng orthodoxen Standpunkt vertreten und die konfessionellen Unterschiede verschärfen helfen, indem sie dieselben empfahlen oder wohl gar zwangsweise einführten.

Wir empfehlen solche Bücher nicht nur nicht, sondern verurtheilen sie, und zwar dies um so mehr, als sie geeignet sind, das nationale Wohl zu stören. Im feindlichen Gegensatze der Konfessionen hat jeder Deutsche das größte Hinderniß einer Einigkeit erblickt. Von außen gesehen, steht das Haus der Deutschen zwar jetzt fertig da, noch fehlt jedoch der innere Ausbau." (Döllinger). Dieser ist nur möglich, wenn sich die Konfessionen versöhnen und immer mehr auf einem allgemeinen Boden, auf dem des freien Christenthums, der Humanität und Nationalität zusammenkommen. Wie gleiches Gesetz, gleiches Maß und Gewicht im deutschen Reiche gilt, so sollte auch gleiche Liebe, gleiche Achtung und gleiche Vernünftigkeit darin herrschen. Das Lesebuch hat auch nach dieser Richtung eine nationale Bedeutung und Aufgabe; es muß konfessionslos sein. — Vom pädagogischen Standpunkte verurtheilen wir auch diejenigen Lesebücher, die zum größten Theile von den Herausgebern selbst bearbeitet sind; sie ermüden durch ihre Eintönigkeit. Unseres Beifalls können sich auch nicht die erfreuen, in denen die gelungenen Formen der ursprünglichen Autoren durch Ueberarbeitungen und Zurechtmachungen verhunzt, verwässert und zertrümmert worden sind, die nur dürre Abrisse zu Gunsten der Realien oder eines Schematismus grammatischer Regeln bieten, die ein planloses, willkürliches, buntes Allerlei von Wissenswerthem enthalten. Das Lesebuch kann und soll nicht ein „Mädchen für Alles" sein, darf nicht zu einem Inbegriffe von Leitfäden für sämmtlichen Realunterricht herabsinken. Auch in der niedrigsten Volksschule sollte man immer mehr darnach trachten, den Schülern ein besonderes, möglichst billig zu beschaffendes, den Lehr-

stoff aller Fächer in koncentrischen Kreisen ordnendes Lehrbuch in die Hand zu geben. —

Endlich wollen wir noch erwähnen, daß es uns ein Verstoß gegen den Takt zu sein scheint, wenn man in die deutschen Lesebücher Heine's „Grenadiere," Zedlitz'ens „Nächtliche Heerschau" oder Saphirs „Des Hauses letzte Stunde" aufnimmt.

Geschichten aber, wie „Gefährliches Spiel mit Bohnen", „Seelengröße einer Magd", die moralisirenden gemachten Erzählungen und die oft beliebten „Wunderbaren Rettungen" u. s. w., mag lieber der Lehrer gelegentlich erzählen; für sie ist der Raum des Lesebuches zu kostbar.

In Summa — es fehlt den meisten der deutschen Lesebücher das richtige leitende Princip. Dieses liegt nach unserer Meinung aber in der Forderung ausgesprochen: Das deutsche Lesebuch der Volksschule muß Quelle der nationalen Bildung sein und einen vorzugsweise darauf berechneten Inhalt haben.

Wir glauben diesen Satz um so gewisser aussprechen und betonen zu können, weil wir am Eingange unserer Schrift nachgewiesen haben, daß die wahrhafte nationale Bildung nicht im Gegensatze zur sittlich-religiösen Menschenbildung steht, und daß bei allen sonstigen rühmenswerthen Fortschritten unserer öffentlichen Erziehung die Bildung des nationalen Gemeinsinnes, des Gefühles des Einsseins, des Bewußtseins der Solidarität durch unsere Schulen bisher zu wenig bewußte und beharrliche Pflege gefunden hat. Im weiteren Verlaufe unserer Darstellung wird es noch klarer werden, daß das Lesebuch mit dem ihn von uns zugewiesenen nationalen Zwecke den idealen, humanen und sprachlich-formalen und den in einer gewissen Einschränkung zu verstehenden realen Zweck nicht aus-, sondern einschließt.

Drei Dinge sind es, mit denen die deutsche Jugend möglichst gründlich vertraut gemacht werden muß, wenn ihre Bildung zur Volksbildung werden und einen nationalen Charakter erhalten soll: die deutsche Sprache, das deutsche Land, das deutsche Volk Diese drei sind so innig mit einander verwachsen, bedingen sich so sehr gegenseitig, daß man sie mit Recht die Dreieinigkeit der Nationalität nennen kann. Diese drei Wissensgebiete bilden

den Boden, in welchen die geistigen Lebenswurzeln unserer Jugend tief hineingesenkt werden müssen, wenn sie sich als zu einer großen Volksgemeinschaft gehörig fühlen lernen soll. „An's Vaterland, an's theure schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen, da sind die Wurzeln deiner Kraft!“, dieser Schiller'sche Spruch muß der Grundgedanke des deutschen Volksschullesebuches sein. Die Sprache, in welcher das Volk dichtet und denkt, die Stätte, auf welcher das Volk geworden ist, was es ist und der Entwickelungsgang, durch welchen es geworden ist, was es ist, diese haben den Inhalt des Lesebuches zu bilden.

Wer die deutsche Volksschule genauer kennt, wird ihr nicht den Vorwurf ersparen können, daß sich ihre Bildung zu sehr in die Breite und Weite verläuft und zu wenig in die Tiefe senkt. Sagt man nicht sprichwörtlich vom Deutschen, „daß er im Auslande bekannter sei als zu Hause“? Es ist sein schon früher erwähnter kosmopolitischer Sinn, der zu leicht über das berechtigte Maß hinausgeht und ihm das Naheliegende übersehen läßt. Eine gewisse Geringschätzung des Heimischen und Volksthümlichen verräth sich schon in deutschen Redensarten. „Was nicht weit her ist,“ das gilt dem Deutschen nicht viel. Wir sind keineswegs der Meinung, daß sein Drang nach universeller Bildung gehemmt werden müsse, zumal da in dieser Neigung seine Befähigung begründet ist, Pfadfinder und Lehrer der Menschheit zu sein, aber sie kann nicht in der Volksschule befriedigt werden. Mit dem Alterthume und dem Auslande gehörig bekannt zu machen, das ist Sache der eigenen Fortbildung und der höheren Schule, die sich möglichst auf der allgemeinen Volksschule aufzubauen hat, somit Schüler zählt, die zu dem weitergehenden Unterrichte den festen Untergrund einer nationalen Bildung mitbringen. Auf den Bau dieses Grundes, auf Weckung des Interesses für ein weiteres Wissen und auf die Ausstattung des Schülers mit der nöthigen Kraft und Befähigung zur Befriedigung dieses Interesses muß die deutsche Volksschule vor allem ihr Absehen richten. Je nach Stand, Begabung und Gelegenheit muß dann die Fortbildungs-, Berufs- oder „höhere Schule“, und da diese bis jetzt noch der Mehrzahl des Volkes nicht zugänglich sind, der eigene, durch die Volksschule zu erweckende Trieb und Fleiß die weitergehende Bildung übernehmen.

Eine gründliche Kenntniß vom deutschen Lande und Volke so wichtig zur Selbsterkenntniß, zum vollen Verständnisse der Gegenwart und zur frischen und freien Bethätigung an der Förderung nationaler Interessen, so nothwendig zur eigenen, den Deutschen vielfach mangelnden Werthschätzung, ist bisher in den wenigsten Schulen nachhaltig erstrebt worden. Auch ein Theil der Lehrer ist angesteckt von der Meinung, daß die Kenntnisse von dem eigenen Lande und Volke später durch Lesen der Zeitungen und Zeitschriften und durch das Leben selbst in genügender Weise vermittelt würden, und daß man darum umsomehr die Kunde fremder Länder und Völker, fremder Kunst- und Naturerzeugnisse in der Volksschule zu pflegen habe. Von solchen Ansichten ausgehender Unterricht führt aber zur Verflachung und zur Verflüchtigung der Bildung in das Weite, Hohle, Abstrakte. Wir sagen mit Pestalozzi: „Suchet euren Lehrstoff nicht tausend Stunden weit und tausend Jahre rückwärts, ihr habt ihn um euch!" und mit dem Dichter: „Willst du dich am Ganzen erquicken, so mußt du das Ganze im Kleinsten erblicken!"

Die Lehrgegenstände, die hier in Frage kommen und denen wir durch das Lesebuch eine wirksame Unterstützung gewähren möchten, sind Heimatskunde und Geschichte, Geographie und Naturkunde, soweit sich dieselben auf Deutschland beziehen.

Die Zeiten sind endlich glücklich vorüber, wo man vom deutschen Geschichtsunterrichte befürchtete, daß er eine aufklärende und das Gottesgnadenthum zerstörende Wirkung im Volke hervorrufen werde. Die Geschichte hat ihr Bürgerrecht in der Volksschule erworben trotz der Regulative; aber sie wird meist noch dürr und fruchtlos für unser Kultur- und Volksleben gelehrt. Noch viel zu sehr besteht dieser Unterricht im Einpauken von Jahreszahlen, Schlachtendaten, Dynastiefolgen u. dergl. Durch außerdeutsche und insbesondere durch alte Geschichte und Kirchengeschichte raubt man sich noch viel zu viel Zeit, die man nothwendiger zum Einwandern in die deutsche Volksgeschichte braucht; denn, wenn die deutsche Jugend sich selbst und die ihr nach uns zufallende Aufgabe, die deutsche Kulturentwickelung der deutschen Natur gemäß weiter zu führen, klar erkennen soll, so muß sie gründlicher als bisher in

die deutsche Volksgeschichte eingeführt werden, in der sich die Wesenheit, die Ureigenthümlichkeit, die Idee, die unser Volk darzuleben bestimmt ist, deutlich ausprägt.

Der Deutschen Geschichte ist der Deutschen Charakter. Besonders stark spricht sich derselbe in den großen Entwickelungsmomenten des deutschen Volkes aus; diese enthüllen das deutsche Lebensprincip. Sie müssen eingehend beleuchtet werden und auch durch lebensvolle, in schönem Stil gehaltene Schilderungen im Lesebuche eine Darstellung finden; denn nicht jeder Lehrer vermag es, das Volksleben und die Kulturzustände in den einzelnen Epochen mit seinen eigenen Worten wie farbenvolle Bilder vor den inneren Augen der Kinder aufzurollen. Aus der ältesten deutschen Geschichte wünschen wir einige sogenannte „Bilder" für das Lesebuch, damit die Jugend erkenne, daß die Deutschen, von ihrem ersten Erscheinen auf der Weltbühne an, durch Thatendrang, Muth, Tapferkeit und Freiheitsliebe sich auszeichneten, daß sie, ohne Knechte zu sein, selbst gewählten Führern folgten, nur ausführten, was gemeinsam beschlossen worden war, daß sie eine Verfassung hatten, die die freie Bewegung des Einzelnen sicher stellte, daß ihnen die Unabhängigkeit, die Familie, das Eigenthum heilig galt, daß sie, stolz auf ihr eigenes Volksthum und die „Segnungen" der Römer zurückweisend, Deutsche sein und bleiben wollten — daß das Princip der Rechtsgleichheit und Selbständigkeit ein urdeutsches ist. Gewissermaßen als Gegenbilder müßten dann einige nicht zu karg gehaltene Schilderungen des deutschen Lehnswesens mit seinen Schatten- und Lichtseiten folgen. Die deutsche Treue im Herren-, Frauen- und Gottesdienst, deutscher Edelsinn, deutsche Romantik, deutsche Lust am Singen und Sagen, aber auch deutsche Lust am kecken Rauben und Raufen, deutsche Rohheit und Rechtsungleichheit, deutscher Feudalismus mit seinen die ursprüngliche Freiheit des Volkes zerstörenden Verhältnissen bildeten sich in jener Zeit aus. Je anschaulicher und farbenreicher solche Schilderungen im Lesebuche sind, desto treuer werden sich im Geiste des Schülers die Ruinen seiner Heimat wieder zu stattlichen Burgen aufbauen, in die fahrende Sänger einziehen und aus denen gewappnete Ritter zu blutiger Fehde ausziehen; je charakteristischer sich die einzelnen Züge jener Vergangenheit malen, desto besser wird die Jugend

unsere heutigen, so ganz veränderten Kulturzustände würdigen und verstehen lernen.

Aus dem Geschichtsgebiete des Mittelalters müssen ferner einige Bilder die Kraft des deutschen Bürgerthums darstellen. Diese offenbarte sich nicht nur in der Schöpfung der nützlichsten Arbeiten verschiedener Art, sondern auch in der Vereinigung zum Schutze gegen mächtige Feinde und zur gewinnreichen Ausdehnung ihrer Gewerbe und ihres Handels. In der Geschichte des Städtelebens*), die bisher für die Volksschule noch zu wenig fruchtbar gemacht ist, zeigt sich die Liebe zur freien Arbeit und freien Selbstbestimmung. „Die Geschichte Deutschlands, deutscher Macht, deutscher Unternehmungen, Erfindungen, Denkmale, deutschen Geistes ist in diesem Zeitraume lediglich die Geschichte der Städte". (Fichte, Reden an die deutsche Nation.) „In den freien Städten erwuchs ein freier und thätiger Sinn des Fleißes, der Gerechtigkeit und der Kunst. Das Beste und Schönste der deutschen Bildung ist in den Städten geboren". (Arndt, Geist der Zeit).

„Wo gab es je eine deutschere und zugleich klassischere Zeit als die Reformation?" (Gervinus, Geschichte der deutschen Poesie). In ihr trat der nach religiöser Freiheit strebende Geist des deutschen Volkes zu Tage; sie ist die kühnste und größte That desselben. Auch sie finde daher in einigen Schilderungen, die Schlaglichter auf jene Zeit werfen, im Lesebuche Berücksichtigung. Dasselbe gilt von der Zeit des Verfalls, der gegenseitigen Zerfleischung und der politischen Ohnmacht, die zu Deutschlands Erniedrigung führte. Ernst und rückhaltslos müssen die Ursachen davon bloßgelegt werden. Nicht dem Feinde nur mache man bittere Vorwürfe, in die faulen deutschen Zustände jener Zeit leuchte man hinein, damit eine Wiederkehr ähnlicher Verhältnisse zur Unmöglichkeit werde. Ein neues Bild, mit frischen Farben der Begeisterung gemalt,

*) Als vortreffliche Lektüre möchten wir allen Lehrern dringend empfehlen: „Bilder aus dem deutschen Städteleben im Mittelalter." Von Dr. Franz Pfalz. 2 Bände. Leipzig. Julius Klinkhardt.

„Deutsches Bürgerleben im Mittelalter." Nach urkundlichen Forschungen. Von Dr. G. L. Kriegk. Frankfurt a. M. Literarische Anstalt. 1868 und 1871.

Gustav Freitag's „Bilder aus der deutschen Vergangenheit."

zeige nach Deutschlands Fall und Schande sein herrliches Auferstehen, seine Rückkehr zu sich selbst.

Hiermit brach leider in der Regel bisher der deutsche Geschichtsunterricht ab. Mit einer gewissen Scheu vermied man es, die Jugend in die neueste Geschichte, von 1815 an, einzuführen. Wir wollen die Beweggründe hier nicht weiter erörtern, müssen aber erklären, daß nach unserer Ansicht seit den letzten großartigen Ereignissen, mit denen das deutsche Volk eine neue Epoche seiner Entwickelung abgeschlossen hat, auch der letzte Grund für ein stillschweigendes Uebergehen der deutschen Freiheits- und Einheitsbestrebungen fortgefallen ist, und daß uns heute mehr als je die Verpflichtung obliegt, diesen ihre volle Würdigung und Darstellung auch in der Volksschule finden zu lassen. Außer den allgemeinen Bildern aus der deutschen Geschichte hat das Lesebuch auch einige Lebensbilder von solchen deutschen Männern aufzuweisen, die uns deutsche Art und Weise, deutsche Natur und Charaktereigenthümlichkeit, scharf und stark ausgeprägt, entgegenhalten und die als Vertreter deutschen Wesens der Jugend am wirksamsten zeigen, was deutsch heißt.

Diesterweg, vom Scheitel bis zur Zehe ein deutscher Pädagog und Ur- und Vorbild eines deutschen Volksschullehrers, stellt uns in seinem Jahrbuche von 1854 einen Bildersaal solcher Männer auf. Er sagt:

„In Luther tritt uns entgegen der Muth gegen menschliche Autorität, die Gemüthskraft, die religiöse Tiefe und männliche Selbständigkeit;

in Gellert die deutsche Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit;

in Friedrich dem Großen (er war trotz seiner — erklärbaren — Vorliebe für französische Sprache und Literatur ein deutscher Mann) der deutsche Heldenmuth, die unüberwindliche Standhaftigkeit und Selbstbeherrschung und die Unterordnung unter Recht und Gesetz;

in Lessing der deutsche Scharfsinn;

in Kant der deutsche Tiefsinn;

in Fichte der deutsche Nationalsinn;

in Schiller der deutsche Zug nach dem Idealen, der ideale Sinn;

in Göthe der deutsche Zug nach dem Universalen, der Universalsinn;

in Jahn und Arndt die deutsche Volksthümlichkeit;

in dem Freiherrn von Stein die deutsche Charakterstärke, Nummer Eins. An diesem einzigen Manne hat man ein treues Charakterbild deutscher Natur;

in Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel die deutsche Pädagogik mit ihrer eigenthümlichen Vertiefung in die Natur der Kindesseele." Mancher deutsche Mann und auch manche deutsche Frau verdienten noch im Lesebuche eine Würdigung, da aber so viele Ansprüche an dasselbe herantreten, dürfte es genügen, wenn das deutsche Volksschulkind darin nur jene, oder wohl auch nur einige davon, mit Liebe und Verehrung gezeichnet, vorfindet. Auch die Männer, die Deutschlands jetzige politische Macht und Weltstellung geschaffen, sollen natürlich nicht todtgeschwiegen werden. Da sie aber noch unter den Lebenden weilen, so dürfte ihre Aufstellung im Bildersaale des deutschen Lesebuches noch nicht an der Zeit sein.

Da der Zweck des Geschichtsunterrichtes namentlich darin besteht, der Jugend die Gegenwart verstehen zu lehren, so muß der Lehrer nicht nur häufig Vergleiche mit den gegenwärtigen Verhältnissen anstellen, sondern auch zuweilen von den jetzigen Kulturzuständen ausgehen und von diesen rückwärts in die Geschichte einwandern. Dazu bietet sich vorzügliche Gelegenheit in der Heimatskunde. Die vom Berge schauende Burg, der altersgraue Dom, der Mauerrest der Stadt, die Wahrzeichen, Feste, Sitten, Gebräuche 2c. müssen den Lehrer in der Schule auffordern, seinen Schülern das Gegenwärtige aus dem Vergangenen verstehen zu lehren. Auch solcher Heimatskunde kann und soll das Lesebuch Handreichung gewähren.

So wichtig und lehrreich die Geschichte der Heimat, des Stammes, des engeren Vaterlandes auch ist, so darf doch fernerhin nicht mehr, wie es bisher so oft geschah, die deutsche Geschichte von ihr verdrängt und mit ihr wohl gar verwechselt werden, wenn die Jugend ein wahres Bild der allgemeinen deutschen Entwickelung erhalten soll. Das Bestreben, die Bedeutung des Einzelstaates recht hervorzuheben, führt nicht selten zu hämischen Bemerkungen

über andere Stämme und Staaten. Es muß aufgegeben werden, denn es stört das Aufkommen des Gefühles der Einheit, der Wechselseitigkeit der Interessen und die gegenseitige Achtung. So darf auch ferner die Geschichte zu Gunsten einer religiösen Partei oder eines Stammes nicht mehr gefärbt, verdreht und gemodelt werden. Objektiv muß der deutsche Geschichtsunterricht ertheilt werden und alles das den Hauptton erhalten, was das deutsche Volk als ein Ganzes that und wirkte. Was dem religiösen Parteihader und dem Hasse der einzelnen deutschen Stämme untereinander neue Nahrung geben könnte, ist entweder mit Sorgfalt zu meiden oder mit Takt und Schonung zu behandeln. Das aber, worin das deutsche Volk sich stets als eins kund gab, das Kulturleben und die gemeinsamen Thaten, ist mehr als bisher in den Vordergrund zu stellen.

Vor allem muß der deutschen Geschichte mehr Zeit in der deutschen Volksschule gegönnt werden. Diese wird sich aber finden, wenn man die irrige Ansicht aufgiebt, daß das deutsche Kind seiner christlich-religiösen Bildung wegen in Palästina ebenso heimisch und mit den alten Kulturzuständen der Israeliten, mit ihrem Kultus und ihrer Volksgeschichte ebenso bekannt sein müsse, als mit seinem Vaterlande und der Geschichte seines Volkes. In der That wird man in Deutschland Schulen treffen, in denen die deutsche Jugend von den jüdischen Richtern und Königen mehr weiß, als von den Hohenstaufen, Habsburgern und Hohenzollern, mit den Sitten, Gesetzen und Verfassungen und mit der Denkweise des jüdischen Volkes bekannter ist, als mit den gleichen Dingen ihres Volkes, von Philistern, Moabitern, Edomitern und ähnlichem Gesindel mehr zu hören bekommt, als von Gothen, Franken, Burgunden, Alemannen u. s. w.

Durch dieses unnatürliche, vom Standpunkte der heutigen Pädagogik durchaus zu verwerfende geflissentliche und maßlose Ein- und Zurückführen der deutschen Jugend in die jüdisch-orientalische Denkweise und Kulturwelt geschieht sicherlich der nationalen Bildung Abbruch; dieser letzteren wird nicht nur unberechtigterweise Zeit genommen, die nothwendiger gebraucht wird, es wird auch durch das frühzeitige Hinausführen der deutschen Jugend aus dem

Hause ihres Volkes die ursprüngliche deutsche Anschauungsweise gefärbt, geschwächt, verrenkt und gefälscht. Wir verkennen durchaus nicht die Bedeutung und Stellung des jüdischen Volkes in der Geschichte, aber die Berücksichtigung derselben im deutschen Volksschulunterrichte darf der Forderung, daß das deutsche Kind vor allem eine deutsche Bildung, welche durch die sittlich-religiöse, d. i. christliche, verklärt und veredelt werden soll, nöthig hat, nicht hinderlich in den Weg treten.

Aber ebenso wie mit der Geschichte, so soll auch mit dem Volke selbst, so wie es heute ist und lebt und mit der Natur und Gestaltung des Landes, das es bewohnt, die deutsche Jugend gründlich bekannt gemacht werden. Auch im geographischen Unterrichte geht man in der Regel zu schnell über die Grenzen des Vaterlandes hinaus, um mit dem deutschen Kinde in fernen, von unseren Lebensbeziehungen weit abliegenden Gebieten herumzuschweifen. So lobenswerth es auch sonst sein mag, den Horizont des Wissens zu erweitern, nimmer darf es aber auf Kosten der Gründlichkeit geschehen, niemals darf das Wissenswerthe sich vor das Wissensnothwendige stellen. Die Volksschule kann nun einmal keine vollständige und allseitige Bildung geben; weder ihre Mittel, noch die ihr zugewiesene Zeit, noch auch die Natur des Kindes gestatten es. Sie muß sich, wenn sie nicht die ganze Bildung kosmopolitisch verflachen, sondern national vertiefen will, immer mehr auf das Gebiet des Vaterlandes zurückziehen, durch gründliche Heimatskunde der gründlichen Vaterlandskunde vorarbeiten und die Betrachtung der übrigen Erdräume nur soweit in ihr Bereich ziehen, als zur Gewinnung eines Ueberblickes über den Erdball nöthig ist. Die Weltkunde in jenem vollen Sinne des Wortes, den wir in Humboldt's Kosmos finden, ist zwar im Interesse der Ausbildung einer vernünftigen Weltanschauung durchaus nothwendig, aber wir müssen sie der Fortbildungsschule zuweisen. Wenn wir allen Unterricht und somit auch den geographischen so ertheilen, daß durch weise Beschränkung des Stoffes die Lernlust und die Wißbegierde nicht ertödtet, sondern durch stetige Anregung zur Selbstthätigkeit geweckt und lebendig erhalten wird, so können wir uns getrost mit mehr Kraft und Zeit auf tüchtigen Ausbau der Vaterlandskunde legen, in der Hoffnung, daß unsere Schüler mit dem

ihnen anzuerziehenden Lerneifer und von dem festen Boden des Vaterlandes aus sich um so sicherer über die weiteren Gebiete der Erde orientiren werden, je heimischer und vertrauter sie in ihrem Vaterlande geworden sind.

Zwar hat die deutsche Volksschule das deutsche Land in physischer und politischer Hinsicht immer in bevorzugter Weise der deutschen Jugend einzuprägen gesucht, aber eine Seite der Vaterlandskunde wurde bis heute noch sehr stiefmütterlich behandelt, die ethnographische und ethographische.

Land und Leute, die Wechselbeziehungen zwischen beiden, zwischen Boden und Lebensweise, der Charakter, die Tracht, die Lebensart, die Sitten und Gebräuche, die Mundart, die Art zu wohnen, die Art der Beschäftigung, die Volksfeste und Volkssagen müssen auf dem Unter- und Hintergrunde der Schilderung der Landschaft der deutschen Jugend vorgeführt werden. Was jetzt in dieser Hinsicht das deutsche Volk von sich selbst weiß, erfährt es durch zufälliges Hörensagen oder durch einzelne in Zeitschriften auftauchende Schilderungen oder durch Erzählungen, Romane ꝛc., die einen bestimmten landschaftlichen Untergrund haben.

In dem von uns angedeuteten Stoffe liegen Elemente zur nationalen Bildung vor, die noch viel zu wenig wirksam gemacht worden sind. Das deutsche Kind hört bis jetzt im Durchschnitte von Indianern, Kalmücken, Hottentotten ꝛc. mehr, als z. B. von den Bayern, Schwaben, Friesen, Franken, Pommern ꝛc.

Allerdings ist es leichter, von wilden Völkern „weit hinter der Türkei“ haarsträubende Dinge zu erzählen, z. B. das Skalpiren der Indianer zu schildern, wobei ja die Uebertreibung der Phantasie nicht so leicht ihre Berichtigung findet, als von den vielfachen feinen Unterschieden der deutschen Landschaften und ihrer Bewohner mit Takt und Sachkenntniß zu reden und zu schreiben. Die Sachkenntniß erwirbt man sich am allerbesten durch kleine Studienreisen in die verschiedensten Volksgebiete Deutschlands. Da aber bis jetzt dem größten Theile der deutschen Lehrer noch die dazu erforderlichen Mittel abgehen, so sollte man wenigstens nicht versäumen, die betreffende Literatur, die wir über Deutschlands Land und Volk

haben, zu studiren.*) Lesen sollte jeder deutsche Lehrer diejenigen Schriftsteller, die in die geheimsten Falten der deutschen Volksseele geschaut haben. Solche Schriftsteller sind z. B. Riehl, der uns in seinem Werke „Land und Leute" eine Naturgeschichte des deutschen Volkes gegeben und in ganz vorzüglicher Weise das Leben des fränkisch-alemannischen Stammes am Rhein und in der Pfalz geschildert hat, Bogumil Goltz, der uns die westpreußischen Bauern, Immermann, der uns die schweigsamen, ruhigen und entschlossenen Bewohner der „rothen Erde", die Westfalen, vorführt. Auerbach nimmt uns mit in den nadelholzduftigen Schwarzwald unter seine gemüthlichen, sprüche- und liederreichen und doch so schlauen fränkisch-schwäbischen Landsleute, Fritz Reuter schildert uns die derben Mecklenburger, Hermann Schmidt die biederen Altbayern, Otto Ludwig die harmlosen, gutmüthigen Thüringer, Melchior Meyr die Leute des schwäbischen Ries, Franz Ziegler und Wilibald Alexis die schneidigen Märker, Spielhagen die ernsten Bewohner der Küste und Inseln, Otto Müller die schwergeprüften Hessen, Oppermann die starren Niedersachsen, die tapfern Hannoveraner u. s. f. Warum sollte die deutsche Volksschule nicht die Verpflichtung haben, die gegenseitige Kenntniß der deutschen Stämme zu vermitteln, indem sie diesen ethnographisch-historischen Individualismus möglichst eingehend darstellt? Es klingt doch eigenthümlich, wenn man hört, daß die Deutschen, die doch die besten Schulen haben, sich erst im Kriege gegenseitig kennen und schätzen lernten. Und in der That kannten sich vor dem deutschen Kriege die Stämme meist nur nach ihren Lächerlichkeiten, die der Volkswitz und das Sprichwort geiselte und allgemein bekannt machte. Da wir aber wünschen müssen, daß sie sich, nachdem sie sich wieder zu einem Reiche zusammengeschlossen haben, nicht nur gegenseitig achten und lieben, sondern auch auf immer fest vereinen, so muß die deutsche Volksschule dafür sorgen, daß sie sich in ihren Besonderheiten, die in Abstammung und Boden ihre Wurzeln haben, gehörig kennen lernen, daß sie einsehen, daß in dieser reichen Gliederung die Stärke des

*) Hierbei wollen wir nicht unterlassen, auf das treffliche Buch des Dr. Emil Schatzmayr aufmerksam zu machen: „Nord und Süd." Geographisch-ethnographische Studien und Bilder. Als Beitrag zur Verständigung, zugleich als Reisehandbuch. Braunschweig, Bruhn, 1869.

deutschen Volksthums liegt, welches weder durch Einerleiheit, noch durch Einheitslosigkeit geschwächt werden darf.

So freudig wir auch anerkennen müssen, daß der geographische Unterricht, anstatt trockene statistische Notizen in den Köpfen der Jugend anzuhäufen, jetzt mehr als früher auf die Auffassung der physischen Verhältnisse des Landes ausgeht, so müssen wir doch behaupten, daß er so lange, als er das kennengelernte Land nicht durch Schilderungen der Leute, die uns als Landesleute so nahestehen, gehörig zu beleben weiß, noch an großer Einseitigkeit leidet. Sollen wir uns z. B. begnügen, wenn das deutsche Kind jene Reihe von Mittelgebirgen, die sich als Fichtelgebirge, Rhön-Spessart, Vogelsberg, Westerwald u. s. w. quer durch Deutschland ziehen, auf der Karte zu zeigen weiß? Sollen wir es für eine werthvolle Errungenschaft halten, wenn es die höchsten Berge derselben und ihre Höhen genau anzugeben vermag? Uns erscheint es als wichtiger, wenn sie wissen, daß jene Gebirge den Sandstein zur Grundlage haben, den vulkanische Gesteinsmassen, deren Trümmer heute die Oberfläche bedecken, einstmals durchbrachen, daß infolge dessen die Höhe zwar unbedeutend, die Gegend aber rauh ist, der Boden nur kümmerlich nährt, daß die Bewohner bei ihren einfachen Sitten, ihrer harten Arbeit und unglaublich ärmlichen Lebensweise dennoch gesünder bleiben, als die Leute der großen Städte und in ihrer Dürftigkeit, die im Winter oft zur bitteren Noth wird, zufriedener sind als der städtische Arbeiter. Wie wenig weiß der größte Theil der Nation von der Armuth mancher deutschen Gegenden, von einem Proletariate, dem wir unsere Sympathie und unsere Hülfe ebensowenig versagen sollten, als dem der großen Städte!

Welch' anderes, welch' farbensattes Bild gewährt uns dagegen z. B. der Rhein mit seinen Landschaften! Soll aber das deutsche Kind nur seine Quellen, seinen Lauf, seine Mündungen und die von ihm bespülten Städte und Länder kennen und hersagen lernen? Nein! Der Rhein, der unvergleichliche Fluß, an dem Deutschland so lange die Wacht halten mußte, „an so manichfaltigem Land und Leuten, an so viel Reichthum und Betriebsamkeit hinströmend, von der Natur bevorzugt wie von der Kunst, dessen Fluten voll und klar sich ergießen wie der Strom der deutschen Geschichte, stolz auf das Land, das das Pulver und die Buchdruckerkunst er-

funden und die Civilisation mit der mächtigsten geistigen und der wirksamsten materiellen Waffe ausgerüstet hat, geheimnißvoll rauschend wie die deutsche Sage, blinkend und funkelnd von dem Hort der Nibelungen, der Herrlichkeit des deutschen Reiches," tausendfach besungen und tausendfach mit Farben verherrlicht — er muß nicht nur in der Geographiestunde, sondern auch im Lesebuche eine oft zu lesende, vom Dufte der Poesie und vom Zauber der Geschichte durchdrungene Schilderung finden. Als Gegenbilder dürfen aber auch nicht Schilderungen jener so stiefmütterlich von der Natur ausgestatteten, wie aus der heiligen Kulturwelt herausgesetzt erscheinenden, an Zahl gar nicht geringen deutschen Gegenden fehlen, deren Bewohner durch das Elend zur Auswanderung getrieben oder vom Hunger gezwungen werden, hinabzusteigen „in's Reich", um da ihr Brod zu suchen, bis sie die Sehnsucht nach ihren Bergen wieder zur rauhen, aber dennoch lieben Heimat zieht.

Wenn jener geistreiche Mann Recht hat, der da sagte, daß die socialen Mißstände und die bisherige Vergeblichkeit der Abstellung ihren Grund vorzugsweise darin haben, daß der eine Theil des Volkes nicht weiß, wie der andere lebt und sich für das tägliche Brod abmühen muß, so mag sich doch ja auch die Volksschule mit an der Lösung der so brennenden socialen Frage dadurch betheiligen, daß sie durch Schilderungen aus dem „vollen Menschenleben" eine bessere gegenseitige Kenntniß zu vermitteln strebt. Das Lesebuch hat auch nach dieser Richtung hin eine nationale Aufgabe.

Doch der Leser wird vielleicht schon längst fragen, wie alle die vorgebrachten Gedanken mit dem Sprachunterrichte, bezüglich mit dem Lesebuche zusammenhängen, da Geschichte und Geographie Deutschlands doch in besonderen Stunden zu ertheilen sind.

Wir antworten Folgendes: Das deutsche Lesebuch werde nicht nur in deutscher Sprache abgefaßt, es sei auch ein Rundgemälde deutschen Lebens für das geistige Auge, ein Bildersaal für Herz und Verstand der deutschen Jugend; es sei eine weltliche, eine nationale Bibel, die jeden Deutschen auf seinem Lebenswege begleite; es sei ein Buch, das, wie Bibel und Gesangbuch, ein jedes Haus besitze, aus dem ein jeder seine Sprache der Form nach bilden und veredeln, Herz und Gemüth erwärmen und

erfrischen könne; es sei ein Buch, in welchem das Kind, aber auch noch der Mann, klassische, nach Form und Inhalt schön abgerundete Schilderungen und Charakterbilder aus dem vergangenen und gegenwärtigen Kulturleben seines Volkes und aus der Natur seines Landes zur Belebung seiner nationalen Gesinnungen reichlich vorfinde.

Das deutsche Lesebuch soll darum, weil wir in demselben z. B. Schilderungen des deutschen Lebens im Mittelalter, Biographien deutscher Geisteshelden, Charakteristiken deutscher Stämme, an die sich Proben aus der Mundart anschließen, damit das deutsche Kind auch hierin die Manichfaltigkeit und den Reichthum der deutschen Sprache erkenne, Bilder deutscher Landschaften ꝛc. darin suchen, nicht ein Lehrbuch für den geographischen und geschichtlichen Unterricht sein, wohl aber zur Belebung und Verklärung dieser Disciplinen, soweit sie sich im Bereiche des Vaterlandes bewegen, wesentlich beitragen, zumal da in der deutschen Literatur derartige Lesestücke von geachteten Schriftstellern in genügender Zahl aufzufinden sind.

Damit soll aber noch keineswegs der Inhalt des Lesebuches abgeschlossen sein. Wir begehren für das Lesebuch auch einige naturgeschichtliche und volkswirthschaftliche Bilder und vorzugsweise solche, welche für das deutsche Volksleben und für die Natur des Landes charakteristisch sind.*) Der deutsche Boden, die deutschen Kulturpflanzen, die deutschen Hausthiere, das einfache, friedliche und gemüthvolle Naturleben der Schäfer, Hirten und Jäger, das so vielfach unsere Dichter begeisterte, der Wein-, Berg- und Ackerbau, vor allem der deutsche Wald,**) der für das deutsche Volksleben von jeher so große Bedeutung hatte, müssen in schönen Schilderungen, bei denen kulturgeschicht-

---

**) Es ist sehr zu beklagen, daß die nach Form und Inhalt so musterhaften und vom deutschen Gemüth so innig durchdrungenen Naturstudien von Masius" noch so wenig von den Verfassern der Lesebücher berücksichtigt worden sind. Das wäre insbesondere von den „Norddeutschen Vegetationsbildern" zu wünschen.

*) Hierbei wollen wir auf das interessante Buch aufmerksam machen: „Geschichte der deutschen Wälder bis zum Schlusse des Mittelalters. Ein

liche Bemerkungen nicht fehlen dürfen, im deutschen Lesebuche vertreten sein. Gedichte, die die deutsche Natursinnigkeit athmen, müssen solchen Schilderungen unmittelbar folgen. So muß z. B. bei einer Schilderung des Waldes oder bei einem der zahlreichen schönen Waldlieder die deutsche Jugend den Schauer, die religiöse Stimmung empfinden, in die die ernste Stille des Waldes das deutsche Gemüth versetzt, sie muß dabei erfahren, daß hier die Heimstätten des altdeutschen Kultus waren, daß der Wald unseren Altvorderen Obdach und Nahrung, Kleidung und Trank bot, daß er ihnen ein gemeinsames Eigenthum galt; sie muß hören, daß es deutsche Eigenart ist, wenn die Dichter und die Sänger den Stoff ihrer herrlichsten Lieder noch heute aus dem Waldleben schöpfen, wenn bei jeder Freudenbezeugung, namentlich an hohen Festen, wie Pfingsten und Weihnachten, der Wald, sei es als Maien, sei es als Christbaum, beinahe in jeder Hütte prangt, wenn der Gelehrte, der Handwerker und der Arbeiter an Ruhetagen in den Wald hinauswandern, um sich zu erlaben.

Es ist gewiß recht schön, wenn ein Lesestück der Jugend die Palme in ihrer Bedeutung für die Landschaft und das Volksleben des Orients vorführt, aber einem solchen Lesestücke darf nur dann die Eintrittskarte in das Lesebuch verabreicht werden, wenn darin Eiche, Buche und Linde ihren gebührenden Platz erhalten haben; denn diese haben für unser Volk eine nationale Bedeutung. Denken wir nur z. B. an die Eiche! Sie gilt den Germanen als Sinnbild der Festigkeit, der Stärke, der Dauer und der Treue. „Eichenfest,“ „stark und fest wie unsere Eichen,“ „dauerhaft wie Eichenholz“ und dergleichen sind selbst noch da landläufige Redensarten, wo die Eichen selten geworden sind. Eichene Kränze spielten von Alters her bei den Festen eine hervorragende Rolle. Ein Eichenzweig ziert den Hut des glücklichen Jägers und den Helm des siegreichen Kriegers. Die Druiden kannten nichts Heiligeres als die Eiche und die Opferstätten der Hertha schmückten sie mit Eichen-

---

Beitrag zu Kulturgeschichte.“ Von Edmund Freiherrn von Berg. Dresden. Schönfeld's Verlag. 1871.

Von der deutschen Vorliebe zum Walde ist auch das jetzt erscheinende Prachtwerk: „Deutscher Wald und Hain in Wort und Bild. Von Joh. Fischbach und Hermann Masius“ ein beredter Beweis.

misteln. Ihre Volksgerichte und Gauversammlungen hielten unsere Vorfahren unter Eichen ab. Alt und weit in Deutschland verbreitet ist die schöne Sitte, zur Erinnerung an wichtige Begebenheiten oder zum Andenken an hervorragende, um das Gemeinwesen verdiente Männer, Eichen zu benennen oder deshalb zu pflanzen. Wir haben neben vielen Königseichen Luther=, Körner=, Uhlands=, Humboldts=, Cotta=, Schiller= und unzählige Friedenseichen. Gewiß deutet alles dies auf die hohe Achtung, in welcher die Eiche in der Vorzeit stand und noch jetzt steht; sicher ist diese nicht allein auf die Schönheit ihres Laubes, auf den prächtigen Aufbau ihrer Aeste und Zweige und auf das hohe Alter, welches sie zu erreichen vermag, zurückzuführen, sie beruht auf angeerbter Ehrfurcht vor dem Baume selbst.

Der Natursinn des deutschen Volkes, namentlich seine Vorliebe für den Wald und alles das, was er in sich birgt und gewährt, haben unserem lieben Vaterlande seinen Wald= und Baumschmuck bewahrt und ihm im Vergleich mit anderen Kulturländern ein ungemein günstiges, für Gemüthsleben und Volkswirthschaft gleich wichtiges Bewaldungsverhältniß erhalten. Wenn das Lesebuch auch nach dieser Richtung dem Materialismus entgegenwirkt, der so manches Erbe der Voreltern mit roher Hand angreift und vernichtet, wenn es die Naturgegenstände mehr im Lichte der Kulturgeschichte als in dem der Naturgeschichte betrachtet und fleißiger des Volkes geistige und gemüthliche Beziehungen zu jenen aufdeckt, so hat es einen wesentlichen Theil seiner nationalen Aufgabe erfüllt.

In das deutsche Lesebuch gehört ferner das deutsche Volkslied, das deutsche Volksmärchen, die deutsche Sage und das deutsche Sprichwort. Diese vier poetischen Blüten sind recht eigentlich aus der deutschen Volksseele herausgewachsen, in ihnen spiegelt sich daher der deutsche Volkscharakter am treuesten ab.

Schulrath Dr. Möbius in Gotha wies in einer zu Leipzig gehaltenen Rede vortrefflich den großen Antheil nach, welchen das deutsche Volkslied an den großen Erfolgen des Krieges gehabt hat. Und wir können ihm nur beistimmen. Die Franzosen, wenigstens die von jetzt, sind liedes= und sangesarm und somit auch gefühlsarm. Darum war auch ihre Begeisterung eine unnatürliche, gemachte, erkünstelte. Man sang die Marseillaise, als man in den Streit zog,

ein Lied, das zwar für sie große nationale Bedeutung hat, aber doch keineswegs auf die Lage paßte. Sie bewiesen damit, daß sie nur sangen, um zu singen, um sich glauben zu machen, sie seien begeistert, um durch Gesang, welchen Inhalt er auch habe, die innere Stimme des Gewissens, das Gefühl ihres Unrechts zum Schweigen und Schwinden zu bringen. Ganz anders bei den Deutschen; sie waren nicht verlegen um patriotische Lieder; sie brauchten nur hineinzugreifen in den Schatz; für alle ihre Stimmungen fanden sie leicht Worte und Töne; beim späten Wachtfeuer, beim Anblick des Morgenrothes, das so oft zum frühen Tode leuchtete, beim Marsche auf staubiger Straße, allüberall sangen sie sich die Sorgen, die Beklemmung des Herzens, die Ermüdung aus Körper und Seele heraus und Muth, Trost und Ergebung hinein. In der That, das deutsche Lied hat die Schlachten mit gewinnen helfen.

Aber nicht nur im Kriege beweist das deutsche Volkslied seine Bedeutung, sondern auch im Frieden. Es schlägt eben alle Töne an, giebt die ganze großartige Manichfaltigkeit und die Fülle der inneren Beziehungen und Gefühle der deutschen Volksnatur wieder, klingt am Bache, im Walde, auf dem Felde, im Weinberge, vom Thale hinauf, vom Berge hinunter, aus Spinnstube und Werkstätte heraus. Wir sind reich an Wander=, Jäger=, Fuhrmanns=, Hirten=, Soldaten=, Handwerks=, Schelmen=, Trink=, Liebes=, Abend=, Morgen=, Berg=, Wald=, Wiegen=, Spiel= und Kinderliedern.

Meiden und Scheiden, Lieben und Leiden, Wohl und Wehe, Friede und Freude, Schmerz und Scherz, die Stimmung des Einzelnen, des ganzen Volkes, einer ganzen Zeit, alles, was die Volksseele bewegt, spiegelt sich darin ab und wirkt mit unnennbarem Zauber auf das deutsche Gemüth belebend und erfrischend, tröstend und begeisternd. Die Formen der Volkslieder sind zwar nicht immer schulgerecht, aber sie sind wahr empfunden, aus der unmittelbaren Lebensstimmung herausgeflossen, und eben darum wirken sie so ergreifend und rührend. Man singt sie, ohne zu fragen, wer sie schuf, weil ihr Inhalt allein das Interesse festhält. Ihre Sprache ist knapp, schämig, keusch und innig, oft zart und duftig, oft naiv und derb, nur bestimmt, die Empfindung wachzurufen und fortklingen zu lassen, die innersten Gedanken nur ahnen zu lassen.

Diese „so recht aus der Brust des Volkes heraus klingenden

Lieder" haben die Deutschen in der Fremde zusammengeführt, geeint und ermahnt, an ihrem Volksthume fest zu halten, haben durch ihren innigen, süßen und wunderbaren Sinn und Klang manch' fremdes Herz uns zugewendet.

Je mehr in unserer geschäftigen, ruhelosen und nüchternen Zeit die Gefahr für die Volkslieder wächst, aus dem Gedächtnisse des Volkes zu schwinden, desto mehr muß die Volksschule sich derselben mit Liebe annehmen. „Nur, was echt volksthümlich ist, singen die Kinder unseres Volkes gern. Die neuere Musik mit ihren Schnörkeln und Trillern, die geschraubte Poesie mit ihrem Wortschwalle wird dem gesunden Sinne der Kinder niemals munden. Darum singen die Kinder auch trotz der Skalen und trotz der vom Schulmeister komponirten und eingeübten Gesänge nur die Lieder des Volkes und lassen in Feld und Wald aus voller Brust klingen und tönen, was in mancher Schule verpönt ist." (Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.)

Kein Lesebuch darf darum leer sein an diesen köstlichen Blüten deutschen Gemüths, die so herrlichen Stoff zur Ausbildung nationaler Denk- und Empfindungsweise darbieten. Uhland schreibt zu seiner Bearbeitung deutscher Volkslieder: Ich betrachte diese Arbeit nicht lediglich als eine Auswanderung in die Vergangenheit, eher als ein rechtes Einwandern in die tiefere Natur des deutschen Volkslebens." Natürlich muß mit großer Sorgfalt ausgewählt werden, denn viele eignen sich nicht für die Jugend. Aber kein Lehrer vergesse, bei ihrer Behandlung auf die darin sich aussprechenden Züge des Volkscharakters aufmerksam zu machen und zu Vergleichen und zu weiteren Beweisen heranzuziehen, was sich dazu schickt; auch darauf weise er stets hin, wie Rythmus und Worte immer der Stimmung, die sie ausdrücken, wunderbar angepaßt sind. Die meisten Volkslieder des Lesebuches müssen nicht nur erklärt und auswendig gelernt, sondern auch gesungen werden. Gesang- und Sprachunterricht müssen in der Volksschule in steter Wechselwirkung stehen. Besonders fleißig pflege man auch in der Volksschule die volksthümlich gewordenen Vaterlands-, Freiheits- und Naturlieder. Herrliche Vaterlandslieder lieferten uns die Zeiten unserer Kämpfe um Freiheit, Einheit und Selbständigkeit. Unsere na-

tionalen Einheits- und Freiheitssänger, wie Arndt, Körner, Geibel Schenkendorf, Herwegh, Rückert müssen im deutschen Lesebuche vertreten sein. Man würde aber ein Unrecht gegen die neueren, eben so schätzenswerthen Dichter begehen, wollte man sie über jenen im Lesebuche vergessen. Im Jahre 1870 wurden auch die jetzt-lebenden deutschen Lyriker unter Wehr und Waffen gerufen, und wir haben ihnen manch' schönes Lied zu verdanken. Diese geharnischte Poesie, die das Mark erschüttert und wie Eisen klirrt, die wie ein Orkan im Eichenwalde braust, die wie rauschender Wogenprall an's Ohr schlägt, hat sich nicht geringe Verdienste um die deutsche Einheit und Freiheit erworben; sie hat wesentlich zu dem nationalen Aufschwunge beigetragen und verdient es auch, im Lesebuche Berücksichtigung zu finden. Eine neue Zeit bringt neue Gedanken und Dichter und muß auch manch' neuen Inhalt in das Lesebuch bringen. Schneckenbergers „Wacht am Rhein", Freiligraths „Sturmlied", das alle deutschen Flüsse mobil machte, seine „Trompete von Gravelotte", „Ritterhaus' „Die Söhne Deutschlands sind von mancher Art, doch als der Mutter Schmach geboten ward" 2c. würden wir z. B. ungern im Lesebuche vermissen, denn die Volksschule hat auch die Aufgabe, volksthümlich zu machen, was volksthümlich zu werden verdient. In diesen Liedern, die mit großem Takte ausgewählt sein müssen, spricht sich die Stimmung des ganzen Volkes zu einer bestimmten Zeit aus. Sie sind daher in einem ganz ungewöhnlich hohen Sinne nationale Lieder. Doch dürfen sie in späterer Zeit in der Schule nicht zur Entflammung und Erhaltung des Hasses benutzt werden; sie müssen dem Schüler als Denkmale einer großen Zeit und als Beweise dessen vorgeführt werden, daß das deutsche Volk einer tiefsittlichen Entrüstung fähig ist, eines heiligen Zornes, wenn man es wagt, seine nationalen Güter anzutasten. An diesen nationalen Gesängen erwärme und begeistere sich daher unsere Jugend für unsere nationalen Ideale; zugleich ersehe sie an ihnen, daß die deutsche Sprache urkräftig, Hammerschlägen gleich, Begeisterungsfunken sprühend sein und stahlhart klingen kann, wie der Schlag gekreuzter Schwerter.

Zu einer anderen Art von Volkspoesie, die entschieden auch in das Lesebuch der Volksschule gehört, rechnen wir das Märchen.

Die Sitten, Gebräuche und Institutionen prägen noch nicht alles aus, was in der Volksseele schlummert. Die ideale Lebensanschauung der Deutschen spricht sich auch nicht bloß im Liede aus, sie giebt sich im Märchen noch als der Glaube an eine sittliche Weltordnung kund, als ein tiefinnerlicher Zug nach idealen, erträumten Zuständen. Zur Erziehung des jungen Volkes sind sie nothwendig wie alle Volkspoesie, die, der Muttermilch gleich, vom Volke selbst der Jugend in vollen Brüsten dargeboten wird. Möchte diese sich doch recht voll davon saugen, damit sie nicht ausarte und ihren Geschlechtstypus treu behalte! Darum sagt denn auch Jakob Grimm von den Märchen: „Sie nähren unmittelbar wie die Milch; sie sind mild und lieblich oder wie der Honig süß und sättigend ohne irdische Schwere." Sie sind in letzter Zeit sehr in Mißkredit gekommen unter dem Einflusse des Materialismus, dem alle Poesie mehr oder weniger fremd ist. Auch die Orthodoxie ist ihnen nicht günstig gesinnt, weil so viel Heidnisches darin spukt; sie möchte allerdings unsere Jugend am liebsten nur mit biblischer Geschichte, Kirchengeschichte, Erzählungen aus den Missionsstationen, Traktätchen oder solchen gemachten Geschichten geistig groß ziehen, in denen die Knaben Veit, Gottlieb oder Jacob ꝛc. von Hunden gebissen werden oder von Treppen fallen, weil — nun weil sie das Beten am Morgen vergessen hatten. Freilich reicht unsere Märchen- und Sagenpoesie bis ins germanische Heidenthum zurück, aber darum ist sie noch nicht eine unchristliche in der Gesinnung. So sagt Wolfgang Menzel z. B.: „Die unendlich reiche Märchen- und Sagenpoesie, die sich seit grauen Jahrhunderten von Mund zu Mund beim Landvolke fortgepflanzt hat, umfaßt hauptsächlich die Erinnerungen an die vorchristliche Heidenreligion. Denn, was sie später in ihre Strömung mit fortgerissen hat, Erlerntes von anderen Völkern, das bildet nur einen verhältnißmäßig schmalen Rand um die breite Mitte des heidnisch Nationalen. Und wie auch die äußere Fassung sich verändert hat und vieles christianisirt und modernisirt worden ist, überall verräth sich doch der altheidnische Inhalt. Das eigenthümlich Phantastische in dieser Poesie liegt in der heidnischen Naturauffassung. Der Grundzug bleibt aber immer ein sittlicher. Auch das Wunderbare, Schreckliche und Lächerliche wird immer unter dem Gesichtspunkte der Ehrlichkeit ge-

nommen. Ein tiefes Rechtsgefühl und die anspruchslose Zaubergewalt der Unschuld beherrschen diese ganze Märchenwelt. Sie ist der älteste und treueste Spiegel des Volkscharakters". (Deutsche Dichtung von der ältesten bis auf die neueste Zeit).

Sehr schön spricht sich auch Bogumil Goltz über das deutsche Märchen aus. Er sagt: „Das deutsche Volksmärchen ist eine wahrhaftige Naturgeschichte der deutschen Sitte und des deutschen Gemüths. Bei keinem Volke der Welt sind, wie bei dem Deutschen, Seele und Verstand so ehrlich versöhnt und doch so neckisch kontrastirt; bei keiner Menschenrace ist die Phantasie so liebenswürdig, so plastisch und doch so transparent in die Wirklichkeit hineingebaut, sind Traum und Wachen, Natur und sittlicher Geist, Pantheismus und Gottesglaube so paradiesschön zusammengetraut. Jede Falte und jeder Winkel des Märchenherzens athmet Menschenliebe, Blumenduft, Religion und Gerechtigkeit, Naturliebe und Gottesfurcht, Heimweh und Wanderlust in die weite Welt, Eigenart und Selbstvergessenheit, Herzenssympathien und Antipathien, Kleinmuth und Trotz auf eigene Kraft, Einfalt und Grübelei, Wunder und Zweifelsucht, Herzenssorge und leichten Sinn, Schwermuth und Ausgelassenheit, — alle Gegensätze des Menschengemüths sind im deutschen Märchen zu einer Wunderwelt, zu einer Lebensart versöhnt, die uns mit Adamskräften anhaucht und auf Engelsflügeln durch alle Weltreiche führt." (Zur Geschichte und Charakteristik des deutschen Genius.)

Die Heimat, das Familienleben, seine Sorge, die Arbeit, das Leid und die Freude bilden die Mittelpunkte der Darstellung. Die Abenteurer treiben sich in der Welt herum, um zuletzt einzusehen, daß das Glück im Elternsegen, in der Heimat, im stillen geordneten Fleiße, in Arbeit und Gebet, in Vätersitte und im Väterglauben, in Freundschaft und Treue, in Geschwister- und Gattenliebe liegt. Die orientalischen Märchen sind mehr oder weniger wüste Phantastereien, in den deutschen liegen aber zahlreiche ethische Momente, wie z. B., daß Hoffart, Wankelmuth, Hartherzigkeit, Habsucht, Geiz, Arglist, Neid, Eitelkeit und Bosheit bestraft wird, redlicher Sinn und Ausdauer aber, zumal wenn sie mit einem bescheidenen und hilfreichen Wesen verbunden sind, nach allen Schicksalsprüfungen den

Lohn der Tugend finden, daß „Ehrlichkeit am längsten währt“, daß die „Ersten die Letzten, die Letzten die Ersten“ sein werden, daß die Macht und die Klugheit des Kleinen nicht zu verachten ist, daß kein Thier so garstig und geringe ist, um nicht dem Menschen Dienste leisten zu können, daß die Festigkeit des Charakters, das Festhalten einer Weisung, eines Zieles durch die verwirrenden und berückenden Stimmen der Versuchung hindurchführt. Die deutschen Märchen werden nicht müde, den Segen einzuschärfen, der in der Mitleidenschaft und thätigen Hülfe liegt, darzuthun, daß das schwere und bewegte Herz in der freien Natur Trost und Erholung findet, und daß nur durch Ergebung, Arbeit und Schweigen der Fluch eines voreilig gegebenen Wortes sich hebt. Das Wort, der Schwur, das Versprechen galt immer den Deutschen als höchstheilig.

Echt deutsch an den Märchen ist auch, daß der Wald mit seinen Geheimnissen so oft der Schauplatz ist. Welch' liebliche Gestalten sind doch Schneewittchen, Aschenbrödel, Dornröschen u. s. w. Wie schön ist doch das Bild, wo Tauben dem taubenfrommen, schwermüthig sinnenden Mädchen die Mohnkörner aus der Asche lesen! Wie rührend ist doch die freiwillige Dienstbarkeit Schneewittchens bei den häßlichen Zwerggeschöpfen im tiefen Walde! Wie lilienrein ist die Tugend aller Jungfrauengestalten im deutschen Märchen! Zwar hat es auch böse, widerwärtige Charaktere, die häßlichen Stief- und Schwiegermütter, aber man verzeiht sie ihm. Sind diese Figuren übrigens nicht oft wie aus dem Leben heraus gezeichnet? Spricht sich darin nicht der tiefe Unwille gegen die Stiefmütter überhaupt und hohe Achtung und Werthschätzung der ersten Liebe und ersten Ehe aus, ferner der sehr richtige Gedanke, daß nur die eigene Mutter die Kinder wahrhaft lieben und erziehen könne, und bei den bösen Schwiegermüttern die große Mutterliebe, die durch die Gattenliebe eine Verminderung der Kindesliebe und des Kindesgehorsams fürchtet?

Auch ist der köstliche Witz und Humor in dieser Gattung der Volkspoesie so urdeutsch. Wir erinnern nur an „Hans im Glücke“ oder an „Dornröschen,“ wie der Zauber so plötzlich vor sich geht, daß der Koch nicht mehr Zeit behält, den Küchenjungen zu ohrfeigen, obgleich er schon ausgeholt hat. Wie aber die hundert

Jahre vorüber sind, da durchbricht ein Prinz die Dornen, weckt das schlafende Dornröschen mit einem Kusse, und in demselben Augenblicke erwacht das ganze Schloß. Da erschallt die erhaltene Maulschelle, da kriecht die eingeschlafene Fliege auf der Wand weiter fort, da flackert das Herdfeuer wieder auf, da rupft die Magd das Huhn zu Ende, bei dem sie eingenickt war.

So werden auch Gespenster und Geister, Tod und Teufel humoristisch behandelt, besonders erscheint immer der letztere als der dumme, der von dem Menschen überlistet wird. Die Tapferkeit und Furchtlosigkeit des Deutschen, der den Teufel ebenso wenig wie eine Kanonenkugel fürchtet, wenn es gilt, ein theures Gut zu vertheidigen, spricht sich kräftig darin aus.

Viel hat man eingewendet gegen den pädagogischen Werth des Märchens und nicht ohne Erfolg; aber man hat sich vielfach geirrt und bei der Schätzung der Wirkung verrechnet. Zwar kann nicht geleugnet werden, daß die Grausamkeiten der Tyrannen, Riesen, Ungeheuer, bösen Königinnen und Schwiegermütter die kindliche Seele tief ergreifen, aber diese Wirkung wird durch die andere, die der Lohn der Tugend, das unendliche Glück der Verfolgten, die Bestrafung des Bösen mit sich bringt, aufgehoben und unschädlich gemacht. Vor kaltem Verstande verliert jede Poesie ihre Wirkung, die duftige Märchendichtung aber erst recht ihren Zauber. Wenn auch die Gestalten phantastisch sind, wenn auch die Jugend selbst weiß oder ahnt, daß das Erzählte nicht vorgekommen, die Handelnden nicht gelebt haben, so ist doch das, was sie sagen und thun, so treu und wahr, so ergreifend im Ernst und Scherz, daß kein anmuthigeres Bild des Lebens in so kindlichem Gewande denkbar ist. Eben darum, weil die Märchen aus der Zeit stammen, wo das deutsche Volk noch in seiner Kindheit lebte, eignet sich diese Poesie so ganz besonders für unsere Jugend und Kindheit, der sie das Leben aufschließen und auf die sie in einer Weise belehrend und bildend wirken, wie es die erfundenen, schalen und moralisirenden Erzählungen nicht im Stande sind.

Aus allen diesen Gründen wünschen wir daher, daß eine Anzahl gut ausgewählter Märchen in's Volksschullesebuch aufgenommen werde. In der Schule, unter Leitung und Erklärung des Lehrers soll das Kind die Märchen lesen. Alles, was man dagegen einge-

wendet hat, wird dann seine Berechtigung verlieren und vor allem wird auch auf diese Weise dem maßlosen und verfrühten Lesen der Märchen gesteuert, das möglicherweise, zumal wenn es ganz ohne Leitung geschieht, bei manchen Kindern bedenklich werden könnte. Nur das Schullesebuch soll des Kindes Märchenbuch sein. Die Märchen haben ferner den nicht hoch genug anzuschlagenden Vorzug, daß ihre Sprache so leicht in des Kindes Herz und Mund eingeht. Die Erfahrung zeigt, daß sie dieselben mit großer Freude lesen, daß sie mit gespannter Aufmerksamkeit jedem Worte folgen. Des Kindes Vorstellungen werden dabei sehr lebhaft und die Sprache schmiegt sich innig an dieselben an. Mit einer wunderbaren Feinfühligkeit bemerkt es daher auch sofort die geringste Abweichung vom Wortlaute des Originals. Führen wir daher getrost unsere Jugend an der Hand des Lehrers in einige der schönen Zaubergärten ein, die unser Volk sich anlegte, um nach Mühen und Sorgen des Lebens darin auszuruhen, um sich zurückträumen in den Zustand der Unschuld und des vertrauten Verkehres mit der Natur und den höheren und niederen Mächten! Was man auch sagen mag, die Märchen beleben Herz, Phantasie und Verstand, bilden Sprachgefühl und Sprachfertigkeit, führen am passendsten in das Reich unserer Dichtung ein und spiegeln treu den Charakter des deutschen Volkes ab. Sie gehören darum zu den nationalen Bildungsmitteln.

Innig verwandt mit den Märchen, jedoch historischer, an bestimmte Lokale und Personen sich anheftend, ist die deutsche Sage. Sie ist in den meisten Lesebüchern fast gar nicht vertreten, obgleich wir reich sind an schönen Sagen, besonders an Heldensagen, in denen sich die alte urdeutsche Kraft und deutsches Wesen mit seinem Hoffen und Glauben laut giebt. Ein tüchtiger Kenner sollte veranlaßt werden, das Wichtigste aus dem Gebiete der deutschen Mythe und Sage auszuwählen, um es, in einige nach Form und Inhalt geeignete Abschnitte getheilt, in den Stoff des Lesebuches einzufügen. Allerdings müßte auch der Lehrer befähigt sein, aus dem Schatze seines Wissens nach dieser Richtung hin zu erläutern und zu ergänzen. Warum sollte denn auch die deutsche Jugend nichts erfahren von der Gedankenwelt der Altväter, von deren Göttern, weisen Frauen, Kultusformen und Heiligthümern? Das sind freilich

heidnische Elemente, und so lange die Kirche noch die Schule beherrscht, wird erstere, der die Ueberwindung des deutschen Heidenthums so viele Schwierigkeiten bereitete, gewiß es zu verhindern suchen, daß die deutsche Jugend etwas erfahre von der poetischen und an menschlichschönen Vorstellungen reichen deutschen Mythologie, deren Reste noch heute, gleichsam zum Beweise, wie ureigen und wie innig verwachsen sie mit der Volksnatur ist, im Aberglauben, in Gebräuchen und Sitten, in Sagen und Kinderspielen, in Festen und Eigennamen spuken. Soll unsere Jugend nicht wissen, daß in unserem Dienstag, Donnerstag und Freitag noch altdeutsche Götter lebendig sind, daß die Vorstellung der Erde als Mutter urdeutsch ist, daß in den Johannisfeuern, in Weihnachts- und Erntegebräuchen noch Erinnerungen an altdeutsche Feste leben, daß das wüthende Heer Wodans Heer, der wilde Jäger Wodan selbst, der deutsche Himmelsgott ist, den man sich vorstellte als mächtige Gestalt in weitem dunklen Mantel, unter breitem Hute, reitend auf weißem Rosse? Man kann und darf nicht diese Dinge in der deutschen Schule todtschweigen oder wegspotten wollen, wenn man in Mecklenburg, Oldenburg nnd anderen norddeutschen Landschaften noch heute eine Garbe für Wodans Schimmel stehen läßt, wenn in der Phantasie der Franken, Hessen und Thüringer noch heute die Frau Holle eine Rolle spielt, wenn aus dem Aberglauben ein nützliches Wissen werden soll.

In ganz Deutschland ist die Sitte noch allgemein verbreitet, etwas auf den Fruchtbäumen, und sei es auch nur einen Apfel, hängen zu lassen; doch weiß man nicht mehr, warum man dies thut. Wäre es nicht schön, wenn das deutsche Kind wieder in der Schule erführe, daß dies nach altdeutscher Anschauung eine Spende für den Fruchtbarkeit fördernden Gott sein soll? „Aus solchen Bräuchen“, sagt Jakob Grimm, „leuchtet die Milde des Alterthums. Der Mensch will sich nicht alles aneignen, was ihm auf seinem Acker zugewachsen ist. Dankbar läßt er einen Theil für die Götter zurück, welche auch ferner seine Saat beschützen sollen. Die Habsucht nahm zu, als das Opfer aufhörte.“ Man hat bisher viel zu hochmüthig verachtet, was das deutsche Volk der Vorzeit aus seinem eignen Geiste schuf, sang und sagte. Wir aber gestehen offen, daß wir es für natürlicher und zweckgemäßer halten, das deutsche Kind in die Kinderzeit seiner Väter einzuführen, es mit den Insti-

tutionen, den Rechtsverhältnissen, dem sittlich-religiösen Leben ꝛc. derselben bekannt zu machen, als mit so vielen Einzelheiten aus der Geschichte Israels. Die gerechte Würdigung der Geschichte des alten Testaments und des Verdienstes der Juden für die Ausbildung der Gottesidee wird dadurch nicht ausgeschlossen. Aber hohe Zeit istes, die Geschichte des alten Testamentes um etwas zu verschneiden, damit man mehr Zeit gewinne, unserer Jugend etwas aus dem alten Testamente des deutschen Volkes, aus der vorchristlichen Zeit desselben, lesen lassen oder erzählen zu können. Dann wird das Christenthum erscheinen als das, was es uns ist und sein soll, als die Verklärung und Veredelung des Deutschthums, als ein edles Reis, in das der Saft des Volkes übergegangen ist.

Von den Sagen, die in einer bestimmten Landschaft sich an Personen oder Lokale anknüpfen, möge man nur eine geringe Zahl in das Lesebuch aufnehmen. Sie muß der Lehrer, namentlich in der Heimatskunde, sagen und wiederholt von den Schülern sagen lassen, damit sie nicht aus dem Munde des Volkes verschwinden. Leider ist dies schon von den meisten der Fall. Es ist betrübend, wenn man auf Reisen im Vaterlande im Verkehr mit dem Volke wahrnehmen muß, daß das junge Volk fast gar nichts und das alte nur wenig von jener Burg, jener Quelle, jenem Felsen, jenem Wahrzeichen u. s. w. zu sagen weiß. Zum Glück sind noch viele Sagen rechtzeitig von Forschern gesammelt und in Sagenbüchern aufbewahrt worden. Große Verdienste kann sich die Schule erwerben, wenn sie diese alten Ueberlieferungen, die man früher so treu hütete, wieder im Gedächtnisse des Volkes auffrischt und mit dafür Sorge trägt, daß die Sagenbücher der Landschaft zu Volksbüchern werden. Durch sie läßt sich in der Schule nicht nur die Kunst des volksthümlichen Erzählens pflegen, sie geben auch beredtes Zeugniß von dem tiefen Natursinne des deutschen Volkes, von seinen innersten Anschauungen über historische Personen und Zeiten, von seiner Pietät gegenüber dem Ueberlieferten. Sie erzeugen aber auch wieder jene Tugenden in der Jugend, erwecken den Sinn für die Vergangenheit und erhalten das Bewußtsein des Zusammenhanges mit derselben im niederen Volke wach.

Von noch größerer Bedeutung für die ganze Nation ist die deutsche Heldensage. Wir sind so glücklich, zwei große Volksepen

zu haben, die Nibelungen und Gudrun, um die uns die anderen modernen Nationen, die Franzosen, Engländer, Spanier und Italiener beneiden müssen. Wäre unsere Entwickelung eine einheitliche geblieben, so wären sie sicherlich Ausgangspunkt und Gegenstand aller deutschen Kunst und Dichtung geworden und hätten sich im Volke eine ähnliche Stellung und Bedeutung erworben, wie die Odyssee und Iliade bei den Griechen.

„Diesen uralten Sagenstoffen, in denen einst unser Volk seine historischen Erinnerungen der Vorzeit, seine sittlichen und religiösen Anschauungen, sein ganzes Sein und Denken niederlegte und zum poetischen Ausdruck brachte, wohnt so viel Frische und Ursprünglichkeit, so viel Tüchtigkeit und unverwüstliche Kraft inne, daß sie von den Entstellungen späterer Zeit gereinigt und in einer dem Geschmacke der Gegenwart entsprechenden Form erneuert, auf diese gewiß ebensoviel Reiz und Zauber ausüben würden, als sie es durch Jahrhunderte auf unsere Vorfahren gethan haben. Denn was in diesen Sagen lebt und pulsirt, ist Fleisch von unserem Fleische und Blut von unserem Blute: es ist der germanische Volksgeist, der darin weht und waltet.“ (Fr. Pfeifer.)

Lange waren diese Volksdichtungen vergessen, und erst im 18. Jahrhundert haben fleißige Forscher sie aus dem Staube der Bibliotheken hervorgezogen und ihren Werth für die Nation dargethan. Noch aber weiß das eigentliche Volk von diesem Erbe seiner Väter so gut wie nichts, noch ist keine der trefflichen Uebersetzungen zu einem Volksbuche geworden. Hieran trägt die Volksschule auch einen Theil der Schuld. Sie hat bis jetzt fast nichts gethan, um diese kostbaren Vermächtnisse dem Interesse des Volkes nahe zu bringen. Manche Lehrer wissen selbst nicht viel davon, andere unterschätzen ihren Werth und ziehen lieber das deutsche Kind mit griechischer, römischer und jüdischer Sage geistig groß, als ob Achilles uns näher stände als der hörnene Siegfried, als ob Penelope lieblicher wäre als Gudrun. Zum Glücke hat sich endlich auch die deutsche Kunst der altdeutschen Sage bemächtigt. Jetzt, wo Männer wie Schnorr von Carolsfeld sich liebevoll in jene Sagenstoffe versenken und sie künstlerisch darstellen, wo Dichter wie Geibel und Hebbel sie dramatisirt haben, wo ein deutscher, für altdeutsche Kunst und Dichtung begeisterter König große Opfer

bringt und reiche Anerkennung zollt, wo Tondichter, wie Richard Wagner, so glücklich hineingreifen in unseres Volkes Vorzeit, wo das Volk sich vor den Theatern um Billete zu „Tannhäuser", „Lohengrin", „Tristan und Isolde", „Walküre" und den „Meistersingern" drängt und reißt, und ganz Deutschland in Bälde das großartige Schauspiel erleben wird, daß man auf einer, mit einem Aufwande von Hunderttausenden eigens dazu erbauten Bühne die „Nibelungen" als ein mehrtägiges Festspiel aufführt — jetzt kann die Schule nicht mehr gleichgültig, geringschätzend oder unwissend an der deutschen Heldensage vorübergehen.

Es versteht sich von selbst, daß in das Lesebuch nur einige Proben davon aufgenommen werden können. Diese sollen aber als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für weitere Erzählungen und Erläuterungen dienen. Manche Stunde im Schulleben würde dadurch gewinnvoller ausgebeutet werden; namentlich gilt dies von denjenigen Stunden im Winter, in denen schon der Dämmerungsschein des Abends in die Klassen tritt und zum Zuklappen der Bücher nöthigt. Für die Hand des Lehrers, der sich nicht selbständig mit altdeutscher Heldensage beschäftigt hat, sind die Werke Albert Richter's *) zu empfehlen, die durch die beigegebenen literar- und kulturhistorischen Erläuterungen sich noch besonders auszeichnen. An eine irgendwie erschöpfende Behandlung der deutschen Sage kann natürlich in der Volksschule nicht gedacht werden. Sie hat schon ihre Pflicht gethan, wenn sie die Jugend mit Hochachtung vor deutscher Vergangenheit erfüllte, das Interesse daran weckte und die Fähigkeit und die Lust verlieh, sich später damit lesend zu beschäftigen.

Endlich fehle um keinen Preis im Lesebuche die Kyffhäusersage, deren Wurzeln bis in das deutsche Heidenthum hinabgehen. Sie giebt so schön den Beweis, daß tief im Gemüthe des Volkes die Sehnsucht nach Einheit und vergangener Herrlichkeit lebte. Sie

---

*) „Deutsche Heldensagen des Mittelalters." 2 Bände. Leipzig, Brandstetter, 1870. 2. Aufl. (Inhalt: Die Nibelungen, Walther und Hildegund, Gudrun).

„Deutsche Sagen." Leipzig, Brandstetter, 1871. (Inhalt: Kaiser Otto mit dem Bart, der gute Gerhard, Herzog Ernst, König Rother, der Graf im Pflug, Herzog Adelger, Roland, Wartburgkrieg, Tannhäuser, Lohengrin).

muß unbedingt, und zwar in der neuen Beleuchtung, die sie jetzt durch die neueste Geschichte erhalten hat, dem Kinde im Lesebuche mitgetheilt und erklärt werden.

Nicht mit Unrecht hat Venedey („Die Deutschen und Franzosen nach dem Geiste ihrer Sprache und Sprichwörter.") die Sprache das Herz des Volkes, die Sprichwörter aber die Adern genannt, die das Blut nach allen Theilen des Körpers leiten. Bogumil Goltz sagt: „Wen die deutschen Sprichwörter nicht durch und durch erbauen, der hat kein deutsches Gewissen und keinen deutschen Witz. Aus ihnen blicken uns die deutschen blauen Augen an mit ihrer ehrlichen Schelmerei, der deutsche Freimuth mit seinen treuherzigen und schämigen Geberden, der deutsche Tiefsinn mit seinem herzigen Spaß, das deutsche Gemüth mit seiner von Vergangenheit und Zukunft bewegten, von Natur und Gott erfüllten Seele. Jedes dieser Worte ist ein deutscher Herzschlag, ein deutscher Handschlag, ein deutscher Mann." So ist es. Die „Weisheit auf der Gasse" giebt der Denk- und Sinnesweise des Volkes, wie sie theils durch die in den natürlichen Anlagen begründeten Richtung des Volksgeistes gegeben, theils durch die Erfahrung gewonnen ist, den konkretesten Ausdruck. Niemand weiß, wer die Sprichwörter schuf, und gerade darum, weil man keiner einzelnen Person zu Danke verpflichtet wird und von keiner dabei sich beherrscht fühlt, nimmt jeder ihre praktische Lebensweisheit ohne Widerspruch und Neid an. Einfach, kurz, gemeinverständlich, prägen sie sich dem Gedächtnisse unverlierbar ein und weisen jeden wiederum an, seine Gedanken in knapper, aber inhaltsschwerer Form zu äußern. Dem, der keinen Verstand hat, geben sie Verstand, allen aber durch tausendfache Erfahrungen erhärtete Lebensregeln, deren volles Verständniß man oft später mit schwerem Gelde oder mit zerrütteter Gesundheit erkaufen muß.

Das innerlich Werthvolle der Sprichwörter liegt im durch und durch sittlichen Charakter derselben, und wenn es auch eine nicht geringe Anzahl giebt, die Verwerfliches, Zweideutiges und Mißdeutbares enthalten, so dürfen wir nicht vergessen, daß sie nicht nur Sittenregeln, sondern auch Sittengemälde, nicht sowohl Schilderungen der Pflicht, als auch des Weltlaufes sein wollen.

„Das Anziehende, Allgemeinverständliche und Ansprechende des deutschen Sprichwörterthums liegt nicht bloß in der äußeren Sprachform, sondern in seinem konkreten, bilderreichen Ausdrucke, bei dem es das Allgemeine immer im Besonderen anschaulich macht und durch die Gestalt einer bezeichnenden einzelnen Lebenserscheinung, wie es der gesunde Sinn des Volkes liebt, die tiefere Wahrheit hindurchscheinen läßt. Dadurch grenzt dasselbe an das Gebiet der Fabel und der didaktischen Poesie überhaupt. Es ist dabei nicht verlegen, die treffendsten Bilder aus dem ganzen Gebiet der sichtbaren Welt zu suchen, um seiner Sprache Spitze, Stachel und Hammer zu geben.“ (Siehe Dr. Eisenlohr, „Deutsche Volksschule und deutsches Sprichwort.“ Stuttgart, Aue, 1862).

Das Lesebuch enthalte darum auch eine nicht zu knappe, mit Rücksicht auf die verschiedenen Seiten des Volkscharakters und die verschiedenen Verhältnisse des Volkslebens gewählte Sammlung von Sprichwörtern. Sie gehören hinein als Vertreter echt volksthümlichen Wesens und Sprechens und als vortreffliches Mittel zur Weckung kernhafter sittlicher Anschauungen, zur Pflege kräftigen Volkshumors und zur Anregung einer verständigen, denkenden Betrachtung der menschlichen Dinge. Leider werden sie im Munde des Volkes, namentlich der Städter, die ihre Rede lieber mit fremden Sprachfetzen aufputzen, immer seltener. Darum hat die Schule umsomehr die Aufgabe, sie wieder landläufig zu machen, damit sie wieder umhergehen im Lande, die Leute zu ermahnen und zu warnen, ihnen zu rathen und die Köpfe zurecht zu setzen. Der Unterricht des Lehrers muß sie als Salz und Würze häufig benutzen, muß sie der Jugend nicht nur als nationales Erb- und Gemeingut schätzen lehren, sondern auch darauf dringen, daß eine möglichst große Zahl in den Gebrauch der Jugend übergehe, muß sie durch Erzählungen und Hinweise auf die Geschichte und das Menschenleben illustriren, muß sie als Antworten wieder aus der Sprache der Schüler herausfordern. Einige der Auslegungen von Sprichwörtern von Hebel, Karl Stöber, Klaus Harms, O. von Horn ꝛc. müssen auch im Lesebuche stehen und dem Lehrer als Muster der Behandlung dienen. Einfache Erklärung des Wortes, Hindeutung auf die zu Grunde liegende allgemeine Wahrheit und hauptsächlich die Veranschaulichung der Anwendbarkeit an einzelnen Beispielen, das ist

die rechte Art der Behandlung; jede breite Besprechung zertritt den Kern, verwässert den geistigen Saft und stumpft die Spitzen des Sprichwortes ab. Das Sprichwort bietet auch sehr geeigneten Stoff für die Satzlehre und Stylübung und vermittelt am besten den Uebergang zur tiefsinnigeren Sentenz der Dichter, die ebenso wie die sprichwörtlichen Redensarten vom Lehrer im Unterrichte in passender Weise herbeigezogen werden müssen.

Eingehendere Betrachtung mögen aber diejenigen Sprichwörter erfahren, die im bevorzugterem Sinne eine nationale Bedeutung haben, wie z. B. „Gott verläßt keinen Deutschen", Wer im Krieg will Unglück ha'n, der fang es mit den Deutschen an", „Der Fürsten gleiche Macht und Würde ist stets des Reiches Schmach und Bürde" (Freidank), Aussprüche, wie das Luthersche „Hier stehe ich ꝛc.", das Hutten'sche „Ich hab's gewagt", das Stein'sche „Selbst ist der Mann", Otto's des Großen Wort: „Die Deutschen kriegen mit Eisen, nicht mit Gold", Sentenzen, wie „Es kann der Beste nicht im Frieden leben, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt", „Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern, in keiner Noth uns trennen und Gefahr" oder „An's Vaterland" ꝛc., gewisse geflügelte Worte, Redensarten, wie „auf gut deutsch reden", Ausdrücke, wie „ein deutscher Händedruck," „ein deutscher Handschlag" ꝛc.

Um den Schülern einen Begriff von dem dichten Geäder von Sprichwörtern in unserer Sprache zu geben, versäume der Lehrer nicht, gelegentlich zu erwähnen, daß deutscher Fleiß sie zu vielen Tausenden zusammengetragen und lexikalisch geordnet hat.

Zwar hat die deutsche Schule unter den nationalen Bildungsmitteln den Sprichwörtern bis jetzt noch am meisten Berücksichtigung zu Theil werden lassen, aber trotzdem muß nach dieser Richtung hin die Schule noch mehr thun, weil sie der deutschen Jugend damit ein unschätzbares Stück nationaler Bildung mit auf den Lebensweg giebt und ihr mehr nützt, als wenn sie einige Phrasen und Splitter anderer Sprachen, meist zum Vergessen bestimmt, mit Aufwendung von kostbarer Zeit und Kraft qualvoll vermittelt. Sie darf die echten Volksschätze nicht um ein Linsengericht fremder Weisheit schmählich verschachern.

Mit Philipp Wackernagel müssen wir bedauern, daß es wie

hergebracht ist, „der Jugend nur Ernst zu bieten, als wäre der Scherz überhaupt etwas Unwürdiges und zieme sich nicht für die Jugend, wenigstens nicht in der Schule.“ Nach unserer Meinung soll auch der eigentliche Humor des Volkes im Lesebuche in etwas vertreten sein. Es versteht sich, daß hierin die Auswahl mit großem pädagogischen Takte erfolgen muß. Die tiefbewegte Zeit vor und während der Reformation, wo die unteren Stände mit den oberen im Kampfe lagen, die Handwerkerzünfte dem adeligen Ritterthume entgegentraten, hat eine komische Volksliteratur erzeugt, in der sich trefflich der deutsche Mutterwitz, die deutsche Schalkheit und Einfalt aussprechen. Die Späße, Schwänke, Einfälle und Narrheiten, die uns von Till Eulenspiegel und von den Schildbürgern erzählt werden, sie ergötzen theilweise heute noch jedes unbefangene Gemüth und könnten neben Stücken von Hans Sachs, aus Münchhausen und von Jean Paul wohl auch einen Platz im Lesebuche beanspruchen. Auch einige der scherzhaften Räthselfragen, die sich das Volk so gern aufgab, sollten im Lesebuche dem Vergessen entrissen werden. Es wirkt immer wie ein erfrischender Regen nach sommerlicher Schwüle, wenn Lehrer und Schüler einmal recht herzlich miteinander auflachen können, wenn der Geist der Heiterkeit einmal den Ernst gedankenblasser Schulweisheit recht lustig unterbricht. —

„Lebendig werd' in Volkes Brust des deutschen Dichters Geist!“

Mit diesen Worten von Emil Ritterhaus gehen wir nun zu dem Verhältnisse des Lesebuches zur Kunstdichtung über. Wir haben die nationale Bildung als humane Bildung aufgefaßt, herbeigeführt aber durch nationale Kulturelemente und dargestellt in der kultur- und naturnothwendigen nationalen Ausprägung und Färbung. In wieweit die Kenntniß von Land und Leuten, von der Natur und Geschichte des Vaterlandes und die Volksdichtung die nationale Bildung herbeizuführen im Stande sind, glauben wir nachgewiesen zu haben. Es ist nun unsere weitere Aufgabe, nachzuweisen, daß, obgleich die Sprache, als Trägerin der Kultur, schon an sich national bildend wirkt, der Umgang mit derjenigen Literatur, die nicht nur durch klassische Formen, sondern auch durch eine Fülle edler und schöner Gedanken sich auszeichnet, in einem noch höheren Grade nationale Bildung erzeugt.

In unseren Klassikern finden wir das Humane und Nationale in schönster Harmonie vor. Zwar begegnen wir nur zunächst der Gedankenwelt Einzelner aus der Nation, aber nichtsdestoweniger bilden die klassischen Sprachschätze die geistige Photographie, den flüssig gewordenen Strom der Bildungselemente des ganzen Volkes. Wie die Propheten des alten Bundes, so bilden unsere Dichter und Denker gleichsam den Mund ihrer Nation; sie sprechen dichterisch aus, was im Geiste des Volkes halb unbewußt sich regt, geben dem Volke seine Gedanken, gereinigt und abgeklärt, wieder zurück, fassen neue Gedanken und werfen sie wie zündende Brände in's Volk hinein, bereiten den Sauerteig der Kultur, tragen die Geistesfakeln voran. Es ist nichts Anderes, als die Substanz des Volksgeistes, was sie denken und sinnen, aber nur idealer und klarer, schärfer und bestimmter gefaßt. Keinem im Volke soll versagt sein, die Sprache der Dichter zu vorstehen, keinem soll die Nationalliteratur ein mit den Siegeln der Unbildung verschlossenes Buch sein; denn mit dem Grade des Genusses unseres klassischen Schriftthums bemißt sich der Antheil des Einzelnen am Volksthume und am Kulturfortschritte.

Darum soll denn auch das Lesebuch außer der Volkspoesie, der Volks- und Landeskunde einen, wenn auch noch sehr beschränkten Theil des klassischen Schriftthums in sich aufnehmen. Durch diesen soll nicht nur die nationale und moralische Bildung der Jugend gefördert werden, indem dadurch dieselbe aus der Alltäglichkeit heraus- und in die ideale Welt des Volkes hineingehoben und dem mächtig veredelnden und heiligenden Einfluße derselben unterstellt wird, der Jugend soll auch darin eine Anschauung der reinsten und schönsten Formen der Sprache und ein Umgang mit denselben geboten werden. „Die mustergültige Form darf schon deshalb nicht unterschätzt werden, weil sie im sittlich-guten Menschen jenes reine Wohlgefallen am Schönen weckt, durch welches der Mensch erzogen, d. h. hinaufgezogen wird zu dem Hochgefühle der Wahrheit“. (Kehr.) „Es giebt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig und gut zu machen, als daß man ihn zuvor ästhetisch macht; nur aus dem ästhetischen Zustande entwickelt sich der moralische.“ (Schiller.)

Bezüglich der Form treffe man ferner die Auswahl so, daß

die wichtigsten Schreib- und Dichtungsarten erkannt werden können; doch dürfen die ausgewählten Stücke nicht solche Schwierigkeiten in der Form haben, welche das volle Verständniß des Inhaltes, auf welchen immer das Hauptgewicht zu legen ist, erschweren oder unmöglich machen. Denn obgleich eine bunte Manichfaltigkeit in den Darstellungsformen wünschenswerth erscheint, damit die Jugend die großartige Fähigkeit der deutschen Sprache, alle nur denkbaren Gewänder annehmen zu können, erkenne, so muß doch immer Inhalt und Form derartig sein, daß nicht nur das Verständniß, sondern auch die Wiedergabe von Seiten der Schüler möglich bleibt.

Durch die in das Lesebuch aufzunehmenden Lesestücke aus dem Bereiche der klassischen Literatur sollen der deutschen Jugend auch die Elemente der Literaturgeschichte geboten werden. Diese Forderung kann natürlich von jedem Lehrer nur im Hinblicke auf den Standpunkt seiner Schüler richtig aufgefaßt werden. In den meisten Volksschulen wird es geradezu unmöglich sein, ein volles Bild der Entwickelung der Literatur zu geben. Das Gebiet der letzteren ist so weit, der guten Dichter und Denker sind in Deutschland so viele, daß nur in einem beschränkten Sinne von einer Einführung in die Literatur durch's Lesebuch geredet werden kann.

Immer wird durch das Lesebuch der Volksschule nach dieser Richtung hin nur vorbereitend, aufmunternd und anreizend gewirkt werden können; immer wird man sich darauf beschränken müssen, der Jugend den Weg zu zeigen nach den Gärten der Nationalliteratur und Hunger und Durst zu erregen, damit sie später selbst hingehe, sich zu laben aus den Brunnen und zu brechen von den Bäumen. Hat die Volksschule Lust und Liebe an guter Dichtung geweckt, Wohlgefallen an schöner Sprache erregt, den Geschmack geläutert und veredelt und den Verstand zum Verständnisse fähig gemacht, so daß die aus der Schule Entlassenen sich nicht nur nach guter Lektüre sehnen, sondern sich auch mit Ekel von aller Schundliteratur abwenden — dann hat die Volksschule ihre Schuldigkeit in literaturgeschichtlicher Beziehung gethan. Wie viel edle Geistes- und Herzensbildung würde aber im Volke emporblühen, wenn wir unsere Schüler dahin brächten, daß sie den herrlichen Rath Göthe's in ihrem späteren Leben befolgten, „alle

Tage wenigstens ein feines Lied zu hören, ein gutes Bild zu sehen und ein schönes Gedicht zu lesen", um sich vor dem Abstumpfen gegen die Eindrücke des Schönen und Edlen zu bewahren! Möchten wir doch die Zeit herbeiführen helfen, in der ein jeder Deutsche das lebhafte Bedürfniß empfindet, sich von Zeit zu Zeit an den Geisteserzeugnissen der Besten der Nation zu erfrischen und zu stärken im Kampfe gegen die Widerwärtigkeiten des Lebens! Möchten wir es dahin bringen, daß die spottbilligen Ausgaben unserer Klassiker nicht nur in jedem Hause gefunden, sondern auch gelesen und verstanden werden! Leider sind bis jetzt in der Mehrzahl der Häuser, außer Bibel, Gesangbuch und Kalender, nur selten werthvolle Bücher zu finden. Schaut man in die Spinden des niederen Volkes hinein, so begegnet man in neuerer Zeit zu oft jener, der gemeinen Sinnlichkeit schmeichelnden, in den Schmutz und die Verstecke des Lasters einführenden Literatur, die gewissenlose Buchhändler durch Herumträger den Leuten aufschwatzen lassen. Hier liegt eine nicht geringe Gefahr vor. Lassen wir uns durch das Schicksal Frankreichs warnen, an dessen Unglücke eine in den Sumpf des Lebens gerathene Literatur einen großen Theil der Schuld trägt! Unberechenbar groß ist der Gewinn, den ein Volk, daß auch in seinen untersten Schichten fleißige und verständnißvolle Leser in großer Anzahl hat, aus seinem Schriftthume zu ziehen vermag, aber ebenso groß kann auch der Schaden sein, wenn es in seinem Geschmacke vom Schönen, Edlen und Reinen abirrt. Dann kommt nicht nur auf die Schriftsteller die Schuld, sondern auch auf das Volk und deren Berather; denn das Gesetz von Angebot und Nachfrage herrscht auch auf diesem Gebiete.

Zu beklagen ist ferner, daß ein Theil der Gebildeten vor lauter Rennen und Jagen nach den Schätzen der Börse, sich nicht mehr die Muße gönnt, nach den Geistesschätzen der Nation zu fragen, um sie zu erwerben und zu genießen. Es giebt reiche Leute, die nur, um der Mode zu huldigen, eine kostbare Bibliothek sich anlegen. Solche Bibliotheken sind nicht besser als diejenige, die in einem französischen Schlosse von deutschen Soldaten aufgefunden wurde, bei näherer Besichtigung sich aber als Täuschung erwies, denn sie bestand nur aus leeren Pappdeckeln mit vergoldeten Titeln. In dem sonst so ehrenwerthen deutschen Mittelstande fin-

det man zwar häufig einen Spiegelschrank, mit den köstlichsten Schätzen deutscher Literatur gefüllt, aber schon die luxuriöse Art der Einbände verräth meist allzusehr, daß die Bücher der Schonung empfohlen sind und weniger den Zweck haben, gelesen zu werden, als vielmehr den, eine Zimmerschmuck zu sein.

Niemals darf in der Volksschule an die Stelle der Lektüre die Literaturgeschichte treten. Wir müssen es mißbilligen, wenn man auf die Pläne aus Koketterie mit dem Publikum Literaturkunde oder Literaturgeschichte setzt, da doch nur vom Lesen verschiedener Bruchstücke und kleiner Sprachganzen die Rede sein kann. In der Volksschule ist der Unterricht in der Literatur nicht nur verfrüht, sondern aus Mangel an Geld, Zeit und Reife der Schüler sogar unmöglich. Darum muß sich die Volksschule nur auf die Lektüre klassischer Lesestücke beschränken und an diese ihre literaturgeschichtlichen Bemerkungen sparsam anknüpfen. Geschichte der Literatur ist ohne Lektüre ein erbärmliches Ding, ja, ruht vollständig in der Luft, wo nicht die Lektüre Unterlagen zum Urtheile bietet. Daraus entspringt auch eine moderne, weit verbreitete Krankheit, die des gedankenleeren Schwätzens, des Nachbetens von Urtheilen, des Urtheilens ohne Kenntniß des Zubeurtheilenden, ohne eigenes, unmittelbares Verständniß der Werke und des Geistes eines Dichters. Es ist Pflicht der deutschen Lehrer, dahin zu wirken, daß diese Krankheit nicht weiter um sich greift, sonst kommen wir auf die schiefe Bahn, auf welche die hohle Phrase unseren Staatsnachbar gebracht hat. Es soll aus der Literaturgeschichte darum nur das Nothwendigste erwähnt werden, so zwar, daß im Schüler eine Wißbegierde, ja eine edle Neugierde erregt wird, welche im späteren Leben in selbstgewollter Beschäftigung mit den besten Werken der Nationalliteratur Befriedigung sucht. Es scheint uns räthlich, dem Schüler eine Reihe von Werken namhaft zu machen und aufschreiben zu lassen mit der Bemerkung, daß kein Deutscher, der diese nicht gelesen habe, Anspruch auf Bildung machen könne. Der Lehrer muß mit Begeisterung von dem Werthe und dem erhebenden Genusse solcher Dichtwerke sprechen, ja, die Schüler müssen aus der Wärme des Lehrers und aus seinem Antlitze erkennen, daß er selbst davon ergriffen worden ist. Er kann auch den Hauptinhalt dem Schüler andeuten, aber

diese Andeutungen müssen eben Andeutungen sein, knappe Skizzen, damit der Schüler nicht auf den Gedanken komme, er wisse nun genug davon und könne sich das Lesen ersparen.

Sehr förderlich für nationale Bildung des Volkes würde es sein, wenn man sich entschließen könnte, mit jeder Schule eine Bibliothek zu verbinden, in der nicht nur die Jugendliteratur,*) sondern auch die Werke unserer besten Geister in Auswahl sich vorfänden. Gerade die besten Sachen sind jetzt für wahre Spottpreise zu kaufen. Diese Bibliothek wäre unter Leitung des Lehrers zu benutzen; nur der Klassenlehrer dürfte die Bücher daraus an seine Schüler nach seinem Ermessen vertheilen. In den Sprachstunden müßten die Schüler nicht nur angewiesen werden, wie man mit Nutzen ein Buch liest, man müßte sich auch zur Pflicht machen, die Leser zu kontroliren und zur Wiedergabe aufzufordern. Das Wichtigste einer solchen Einrichtung aber wäre, daß die Schüler zu größerer Selbstthätigkeit genöthigt würden. Es dünkt uns, als würde jetzt viel zu viel in die Schüler hineingelehrt, als würden sie passiv und stumpf gemacht, und doch erwächst die Bildung nur aus der eigenen, selbstgewollten, anstrengungsreichen Geistesarbeit als eine nie verwelkende Blüte. Geben wir daher mehr als bisher

---

*) In einer solchen Schulbücherei dürften z. B. nicht fehlen:

Die Kindermärchen der Gebrüder Grimm. Der Robinson von Gräbner. Die deutschen Volksbücher (Genovefa, schöne Melusine, Haymonskinder, Schildbürger, Faust 2c.), erzählt von G. Schwab. Deutsche Heldensagen von Albert Richter. Die Charakterbilder von Grube. Die Jugendschriften des Spamer'schen Verlags, namentlich die Bücher von Wagner. Die Jugendbibliothek Ferdinand Schmidt's (Hermann und Thusnelda. — Herder. — Mozart. — Fichte's Jugendleben. — Wilhelm Tell. — Friedrich der Große. — Oedipus. — Jugendzeit des großen Kurfürsten. — Schiller. — Gellert. Göthe's Jugendjahre. — Schleswig-Holsteins Befreiung. — Von Rheinsberg bis Königsgrätz. — Washington. — Benjamin Franklin. — Alexander v. Humboldt. — E. M. Arndt. — Reinecke Fuchs. — Iliade und Odyssee. — Der dreißigjährige Krieg. — Die Hohenstaufen und ihre Zeit. — Die Hohenzollern. — Der siebenjährige Krieg. — Geschichte der Freiheitskriege.) Solche und ähnliche in Wort und Bild gleich gute Bücher bilden in der Menge der nichtsnutzigen Jugendliteratur die allein empfehlenswerthen und sollten jedem deutschen Knaben nnd Mädchen zum Ausbaue ihrer nationalen Bildung dargeboten werden.

der Jugend Gelegenheit, durch instruktive, bilderreiche, in vielfachen Exemplaren vorhandene Bücher einer Schülerbibliothek selbstthätig Wissensstoff zu ergreifen und zu begreifen, zu wiederholen und zu erweitern, zu vertiefen und zu durchdringen. Insbesondere aber hätte man diese Bibliothek den entlassenen Schülern zur Verfügung zu stellen, ja, die Fortbildungsschüler wären auf regelmäßigen Gebrauch zu verpflichten. Man kann den Schulbehörden nicht eindringlich genug die Gründung von solchen Bibliotheken, die zugleich in einer erweiterten Gestalt Volksbibliotheken werden könnten und deren Bibliothekare die Volksschullehrer für eine angemessene Vergütung sein müßten, empfehlen. Nur unter dieser Voraussetzung haben die Lehrer die Hoffnung, aus ihren Schülern nicht nur ein lesendes, sondern auch ein mit Geschmack und Bildungsgewinne lesendes Publikum heranziehen zu können. Von hohem Werthe würde auch der innige Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, der länger erhaltende wohlthätige berathende und leitende Einfluß der ersteren auf letztere sein, der jetzt viel zu früh abgebrochen wird. Der Hauptgewinn würde aber darin liegen, daß die in der Schule erhaltene Bildung, Vertiefung und Erweiterung fände, während sie jetzt in der Regel zum großen Theile nach dem Austritte aus der Schule wieder verloren geht. Kurz, die Worte Volksbildung und Volksschule werden erst ihren vollen Sinn erhalten, wenn man ernstlich an die Gründung von Fortbildungsschulen, die sich organisch an die jetzigen Volksschulen anschließen müssen und an die Errichtung von Volksbibliotheken geht, letztere der Leitung der Schullehrer unterstellt und womöglich in das Schulhaus verlegt.

Das Lesebuch der Volksschule, wir wiederholen dies, kann und soll aber nur Bruchstücke und kleinere Gedankenganze der hervorragendsten Schriftsteller der Nation enthalten. Einige kleine Biographien derselben, die ihren Entwickelungsgang und ihre Bedeutung für die Nation verständlich zeichnen, mögen sich einschieben. Nur an sehr gehobenen vielklassigen Volksschulen wird man innerhalb der Schulstunden zur Lektüre eines größeren Ganzen mit Erfolg schreiten können, so wünschenswerth es auch erscheint, z. B. Göthe's „Hermann und Dorothea“, Schillers „Tell“ oder Lessing's „Nathan“, diese deutschen Evangelien des Familien=

sinnes, der Freiheit und der Humanität, mit vertheilten Rollen und den nöthigen Erklärungen in möglichst vielen Schulen lesen zu lassen.

So zweifellos es ist, daß durch das Lesebuch die Elemente des literaturgeschichtlichen Wissens zu vermitteln sind, ebenso thöricht ist es, dieser Aufgabe dadurch genügen zu wollen, daß man möglichst von allen, die in der Literaturgeschichte einen fettgedruckten Namen haben und gemeinhin als Klassiker gelten, etwas in's Lesebuch zu bringen sucht. Die Verfasser oder richtiger Herausgeber solcher, Proben von jedem namhaften Schriftsteller darbietenden Lesebücher scheinen nicht daran zu denken, daß der Pädagog nicht so schlechthin wie der Literarhistoriker von den Gesichtspunkten des Klassischen aus urtheilen und auswählen darf. Klassisch soll allerdings jedes Lesestück nach Form und Inhalt sein, das ist die eine Forderung; aber es muß auch faßbar, anziehend, lehrreich und bildend für Herz und Verstand der Jugend sein, das ist die andere Forderung. Ohne Frage gehört z. B. Wieland zu den Klassikern. Sollen wir nun allein aus diesem Grunde etwas aus seinen Werken in's Lesebuch einfügen, obgleich er nichts uns hinterlassen hat, das für die Jugend sich eignet? Mancher namhafte Dichter lebt nur noch in der Literaturgeschichte weiter fort, im Herzen des Volkes ist er längst todt. Die Werke vieler sind nur noch Zeugnisse einer vergangenen Denk- und Empfindungsweise, mit der unsere heutige Welt nichts mehr gemein hat. Der elegisch-sentimentale Ton, die Schäferidylle und die Mondscheinpoesie passen z. B. nicht mehr recht in unsere Zeit des kräftigen Handels herein; der Steinkohlengeruch hat unseren Sinn für den Duft der „blauen Blume“ der Romantik abgestumpft. In das Lesebuch gehört darum nur das, was seinen Anspruch auf Bedeutung durch alle Geschmacksrichtungen der Zeit hindurch forterhalten hat, das Klassische, das volksthümlich geworden ist und bleiben wird, das in das Fleisch und Blut des Volkes schon übergegangen ist oder übergehen sollte. Gellert, Herder, Klopstock, Lessing, Göthe, Schiller, Uhland, Kerner, Körner, Schwab, Hebel, Bürger, Rückert, Arndt und die schon früher erwähnten bieten uns für das Lesebuch das Geeignetste und Beste, aber auch diese sind nicht in gleichem Maße oder etwa nach dem Grade ihrer Berühmtheit zu

berücksichtigen. So wünschen wir z. B. von Schiller mehr, als von Göthe, von Uhland mehr, als von Bürger. Es ist besser, die Jugend lernt an einigen viel, als an vielen einiges, lernt einige recht lieben, anstatt daß sie an allen nur flüchtig vorübergeht. Die Schule soll und kann ja nach keiner Seite hin eine vollendete Bildung mit auf den Lebensweg geben. Der thörichte Gedanke, daß nur die Zeit vom 8. bis 14. Lebensjahre die Zeit des Lernens sei, muß aus dem Volke herausgeschafft werden. Wenn aber die Schule der Neuzeit sich immer mehr dahin drängen läßt, ein Allerlei von Bildungsansprüchen befriedigen zu wollen und zu sollen, so wird sie, wenn nicht wenigstens die Fortbildungsschule bald mit arbeiten hilft, von der Masse des Stoffes erdrückt werden und in der Leistung wahrer Bildung sinken müssen.

Wir würden bei Abfassung eines Lesebuches uns nicht scheuen, Proben von Gleim, Nikolai, Jacobi, Gaudy, Zedtlitz, Hölty, Hölderlin, Geßner, Seidl, den beiden Schlegel und Stollberg, Novalis, Mathisson, Tieck, Tiedge u. s. w. ganz fehlen zu lassen oder nur im allerbeschränktesten Maße aufzunehmen und darnach streben, Brauchbares aus den Werken n e u e r e r D i c h t e r und P r o s a i k e r herauszufinden. Es gehört auch mit zur Aufgabe nationaler Erziehung, jenem deutschen Sinne entgegenzuwirken, der sich von dem Gegenwärtigen, dem Lebenden zu sehr abkehrt nnd erst dem Todten Achtung und Schätzung zu Theil werden läßt. Sind nicht viele neuere Schriftsteller in einem viel hervorragenderen Sinne nationale als z. B. die, welche zur Zeit des deutschen Kosmopolitismus schrieben? Zwar besteht die Tagesarbeit der meisten jetzt lebenden Schriftsteller nur darin, das Holz zu spalten, das unsere großen Meister gefällt haben, epigonische Kleinarbeit zu verrichten; aber die neuere Zeit hat doch auch manche erzeugt, die in dem sich immer dichter schließenden deutschen Dichterwalde zu stattlichen Bäumen emporgewachsen sind. Wir erinnern nur an Berthold A u e r b a c h, Gustav F r e i t a g, Melchior M e y r, Karl G u t z k o w, Heinrich L a u b e, Rudolf G o t t s c h a l l, Ferdinand F r e i l i g r a t h, Friedrich H o f m a n n, Fritz R e u t e r, Albert T r ä g e r, Emil R i t t e r h a u s. Sind diese Männer, die noch heute mitten im Volke stehen, es etwa nicht werth, daß schon die Jugend auf sie hingewiesen wird? Wollen wir denn durchaus in dem alten n a t i o n a l e n Erb-

fehler verharren, unsere edelsten Geister erst dann zur Würdigung und Anerkennung kommen zu lassen, ihren Werth und ihre Bedeutung für die Nation erst dann zu erkennen, wenn sie in Dürftigkeit von uns geschieden sind? Soll uns ihre Größe erst an ihren Gräbern, im Gefühle ihres Verlustes klar werden? Hat man nicht vor kurzem erst, der Besten einen, den 81jährigen Franz Grillparzer in Wien, aus dem vierten Stocke eines in einer engen Gasse gelegenen Hauses zur letzten Ruhestätte herabholen müssen? Zwar ist es in letzter Zeit schon vielfach besser geworden; einen Freiligrath, Benedix und Feuerbach hat das Volk dotirt; aber trotzdem müssen wir noch von anderen Nationen lernen, wie hoch man die Besten seines Volkes bei ihren Lebzeiten zu achten hat. Noch fehlt viel an der Erfüllung des Dichterwortes: „Es soll der König mit dem Sänger gehen, sie beide wohnen auf der Menschheit Höhen!“ —

Unser Schriftthum hat sich im Laufe der Zeit so gemehrt, daß es kein Mensch mehr zu übersehen vermag. Darum sollte es auch kein einzelner Pädagog wagen, allein ein Lesebuch zusammenzustellen. Immer wird er nur nach dem greifen, was ihm bekannt und zugänglich ist. Aus diesem Grunde findet man eben in den Lesebüchern die neueren Schriftsteller so wenig berücksichtigt, zumal da deren Werke sich nicht so ungesucht jedem darbieten, als wie die in so vielfachen Anthologien und Miniaturausgaben vorliegenden sogenannten Klassiker. Zur H e r a u s g a b e eines m u s t e r h a f t e n L e s e b u c h e s sollten sich m e h r e r e M ä n n e r zusammenthun, tüchtige Kenner der deutschen Literatur in ihren verschiedenen Verzweigungen. Diese hätten, da für die Jugend das Beste nur gut genug ist, von allen Seiten werthvollen und dem Zwecke des Lesebuches vollständig entsprechenden Stoff zusammenzutragen, auch die Journalliteratur, z. B. nach trefflichen Schilderungen von Land und Leuten, zu durchforschen und einzelne Stücke, je nach Bedürfniß, wie z. B. Darstellungen aus deutscher Mythologie, Sage und Geschichte, von namhaften Männern für die Jugend schön und klar, einfach und bündig abfassen zu lassen.

Aus dem auf diese Weise zusammengebrachten Materiale müßte man dann, nach Rücksicht auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schulen, die Lehrbücher zusammenstellen. Nur im Umfange und in der

Berücksichtigung der an sich verschiedenen Elemente der Landschaft und des engeren Vaterlandes würden sie sich dann noch unterscheiden; aber in den Grundsätzen, im Werthe des Inhaltes und der Form würden auch sie, gleich dem gesammten Vaterlande, endlich zur Einheit gelangt sein. —

Daß der Jugend kein vollständiges Bild unserer Literaturentwickelung und Literaturschätze gegeben werden kann und soll, haben wir dargethan; aber ebensowenig vermögen wir der Jugend ein volles Verständniß der historischen Entwickelung der Sprache zu eröffnen. Gleichwohl darf der Lehrer keine Gelegenheit versäumen, bei welcher er ihr einen, wenn auch nur schwachen Begriff, eine Ahnung wenigstens, davon beibringen kann, daß ihre Muttersprache altehrwürdig und ursprünglich wie das deutsche Volk selbst ist, daß sie sich allmählich entwickelte, daß sie von großer Bedeutung für die Nation ist ꝛc. Um das ehrwürdige Alter, die allmählige Entwickelung und die ursprüngliche Formen- und Lautfülle einfach zu veranschaulichen, dürfte es genügen, wenn man ein Sprachstück, vielleicht das Vaterunser, gothisch, althochdeutsch, mittelhochdeutsch und neuhochdeutsch, zur besseren Vergleichung unmittelbar neben- oder untereinandergesetzt, in den Lesestoff einfügte. Die Verdienste Luthers und der Gebrüder Grimm dürften dabei auch nicht ganz mit Stillschweigen übergangen werden.

Endlich würden wir es noch für eine sehr schätzenswerthe Verbesserung halten, wenn man die Lesebücher der Zukunft mit Illustrationen (Dichterköpfen, Landschaftsbildern u. dergl.) ausstattete. Sicherlich würde dadurch der Unterricht an Lebendigkeit, Klarheit und Wahrheit gewinnen. Man weiß jetzt Illustrationen sehr billig herzustellen; der Preisaufschlag würde sich darum nicht viel höher stellen.

Ja, dieser könnte vielleicht ganz wegfallen, weil ein gut zusammengestelltes und reich ausgestattetes Lesebuch sich ohne Zweifel ein großes Absatzgebiet erringen würde. Wenn die Lehrerwelt die schlechten Bücher unterdrücken hilft, dann werden die guten von selbst mehr Boden gewinnen und ohne Vertheuerung noch zweckmäßiger ausgestattet werden können. Dann könnte auch dem Lesebuche noch eine Karte hinzugegeben werden, auf der durch Farbentöne die Verbreitungsgebiete des germanischen Sprachstammes, der

neuhochdeutschen Sprache und der hervortretendsten Mundarten, sowie auch die innerhalb des deutschen Gebietes liegenden Sprachinseln veranschaulicht sein müßten.

Ueber die Frage, wie der von uns gewünschte Stoff im Lesebuche anzuordnen und auf die verschiedenen Stufen zu vertheilen sei, können wir uns nur kurz und allgemein aussprechen. Die erste beantwortet Wackernagel (in seinem 4. Theile des deutschen Lesebuches. Für Lehrer) so: „Mir schwebte im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an einem Bache hin, bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferngangges uns aufnimmt, oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Thale heraufklingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen, so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt." Dieser Auffassung stimmen wir zu, doch wollen wir nicht verhehlen, daß wir mehr an einen botanischen Garten, als an einen reinen Lustgarten denken. Wie man in jenem möglichst bemüht ist, Verwandtes zu Verwandtem zu ordnen, ohne daß der Schönheit Eintrag gethan wird, so soll es auch mit der Anlage des Lesebuches sein. Ein Waldlied findet hinter einer Schilderung des Waldes, ein Stück von Hans Sachs hinter einer Darstellung des Bürgerlebens im Mittelalter, die Probe einer Mundart hinter der Schilderung der betreffenden Landschaft, die „Schwäbische Kunde" hinter der Erzählung der Kreuzzüge oder einer Geschichte von Kaiser Rothbart u. s. w. den besten Platz. Das Sprichwort, das Volkslied und das Märchen gehören zu den Blumen der Wiese, des Waldes und des Feldes; sie sieht man überall gern. Daß hier und da Büsten angebracht, Denkmäler errichtet und Ehrentempel erbaut sein sollen, versteht sich von selbst.

Schwerer ist die zweite Frage zu beantworten. Wir haben es gleich von vorn herein nicht für möglich und nothwendig ge-

halten, unsere Ansichten im Hinblick auf bestimmte Schuleinrichtungen darzulegen, weil die Gliederung der deutschen Volksschule außerordentlich verschiedenartig ist. Fassen wir aber z. B. eine vierklassige Schule in's Auge, so würde sich der Stoff ungefähr in nachstehender Weise auf die verschiedenen Stufen vertheilen.

Für das 1. und 2. Schuljahr reicht eine Fibel, gut und reichlich mit Lesestücken versehen, die zugleich den Anschauungsunterricht im engeren Sinne fördern helfen, vollkommen aus. An diese schließt sich am besten ein dreitheiliges Lesebuch an, welches den von uns geforderten Stoff in einer dem Wachsen des kindlichen Geistes entsprechenden Stufenfolge enthält. Demnach bilden den passendsten Lesestoff für das 3. und 4. Schuljahr: Fabeln, Märchen, einige sittlich-religiöse Erzählungen, Naturlieder, Beschreibungen und Darstellungen aus der Natur, der Geschichte und dem Menschenleben der engeren Heimat, Sprichwörter, Gespräche; für das 5. und 6. Schuljahr: Fabeln, Märchen, Parabeln, Volkslieder, prosaische und poetische Erzählungen, Bilder aus der Natur und Geschichte des großen Vaterlandes, Schilderungen von Land und Leuten, Darstellungen aus dem gegenwärtigen deutschen Kulturleben, Sprichwörter, Räthsel, Briefe, Gespräche; für das 7. und 8. Schuljahr: Literaturbilder (Bruchstücke aus einigen Dramen und Heldengedichten, Balladen, Vaterlandslieder, schwierigere Schilderungen in Prosa und Versen, Abhandlungen, Betrachtungen, Reden, klassische Briefe, Gedichte, um noch besondere dichterische Formen aufzuzeigen — Sonett, Romanze, Ode, Elegie, Idylle —), Biographien deutscher Dichter und Denker, Erfinder und Entdecker, Staatsmänner und Helden und sonstiger für das Vaterland verdienter Männer und Frauen, deutsche Mythologie, deutsche Sage und Sitte, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte, charakteristische Schilderungen aus dem Kulturleben anderer, uns nahestehender Nationen, einige mit Sprachproben verschiedener Zeiten durchwebte Abschnitte als Grundlage zu Besprechungen über die Entwickelung und Verbreitung unserer Muttersprache und deren Literatur.

Wird aber ein solches Lesebuch nicht sehr dickleibig und theuer werden? Das mag wohl sein. Jedoch, was schadet dies?

Das deutsche Kind muß die dicke, volle, alle Urkunden des Volkes Israel und des Christenthums enthaltende Bibel mit sich herumschleppen, und doch können wir dieses altehrwürdige und heilige Buch nicht für ein Schulbuch, für ein Lesebuch der Jugend erklären. In dieser Meinung hallen die Stimmen aller freisinnigen Pädagogen, die es mit der Jugend und dem Volke wohl meinen, zusammen. Eine Schulbibel thut uns noth, in der das „Wasser des Lebens“ rein und lauter fließt, in der das edle Metall tiefsinniger Gedanken, befreit von den Schlacken und dem tauben Gestein, von denen es in der Vollbibel umgeben ist, für die Jugend zu Tage liegt. Ist die Bibel wieder nur Quellenbuch für die Gelehrten, Kirchenbuch für die Gemeinde und Lesebuch für solche Erwachsene, die mit Verstand und ehrfurchtsvollem Sinne selbst in die Schächte dieses wunderbaren Buches hinabsteigen können, dann wird auch ihr Ansehen im Volke sich wieder heben und ungeschmälert forterhalten. Es ist ein höchst erfreuliches Zeichen der Zeit, daß in der sächsischen II. Kammer aus der Mitte der Volksvertreter an die Regierung schon der Antrag gebracht worden ist, in aller Bälde eine Schulbibel zu beschaffen. Es ist dies ein Beweis, wie tief schon die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer Schulbibel in dem Kreise der gebildeten, d. h. denkenden Bevölkerung eingewurzelt ist. Hat das deutsche Schulkind eine schmächtigere und billigere Schulbibel, dann kann ihm auch ein dickeres und theueres Lesebuch in die Hand gegeben werden. Bibelgesellschaften haben es möglich gemacht, daß auch das ärmste Kind eine Bibel besitzen konnte. Ebenso müssen Nationalvereine, wenn ihnen wirklich die Pflege nationaler Gesinnungen ernstlich am Herzen liegt, dafür Sorge tragen, daß jedes arme Kind ein gutes, volles, deutsches Lesebuch in den Händen habe. Und dieses der deutschen Jugend lieb und werth zu machen, wie eine Nationalbibel, in der ihres Volkes altes und neues Testament niedergelegt ist, das, deutsche Volksschullehrer, soll unsere Aufgabe sein!

Zur Einführung in das Verständniß der Muttersprache.

„Was man nicht versteht, besitzt man nicht."
Göthe.

Schon die Fassung der Ueberschrift dieses Kapitels soll dem Leser andeuten, daß er eine allseitige und erschöpfend gründliche Erörterung über die Behandlung des von uns im vorhergehenden Abschnitte geforderten Lesebuches hier nicht zu erwarten hat. Eine solche halten wir darum nicht für nöthig, weil erstens die deutsche pädagogische Literatur an schätzenswerthen Schriften über diesen Gegenstand nicht arm ist*), und weil zweitens ein bestimmtes Lesebuch zur Bezugnahme uns nicht vorliegt. Zwar werden wir im Folgenden auf alle wesentlichen Momente in der Behandlung des Lesebuches aufmerksam machen, aber den meisten gegenüber wird das nur andeutungsweise geschehen. Ein eingehenderes Verweilen fordert unsere Aufgabe nur da, wo wir auf Gesichtspunkte stoßen, die nach unserer Meinung noch mehr zur Geltung kommen müssen, wo wir zu Mitteln geführt werden, die zur Förderung nationaler Bildung mit innerer Nothwendigkeit beitragen.

Die Erfahrung lehrt uns in der Schule täglich, daß die Jugend durch bloßes Lesen ein volles Verständniß der Lesestücke und eine nennenswerthe sprachliche Bereicherung und Bildung nicht gewinnt. Bei vielen Kindern ziehen die Gedanken

---

*) Von vorzüglichem Werthe sind:

„Sprachmusterstücke für den Selbst- und Schulunterricht, erläutert und zu Literaturbildern zusammengestellt." Von Lüben und Nacke. Leipzig, Brandstetter.

„Erläuterungen deutscher Dichtungen nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen." Von C. Gude. Leipzig, Brandstetter.

„Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln." Von Friedrich Otto.

„Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung der Lesestücke." Von C. Kehr. Gotha, Thienemann.

„Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches in der Volksschule." Von C. Richter. Berlin, Stubenrauch.

des Lesestücks wie im Traume an der Seele vorüber. Da in ihnen keine der zu erweckenden Vorstellungen bestimmte Gestalt annimmt, so können sie auch keine Wirkung auf die Erkenntniß, den Willen und die Empfindung ausüben. Ferner fällt es den meisten Kindern anfangs schwer, die vorhergehenden Gedanken mit den nachfolgenden in Verbindung zu bringen, Reihen von Gedanken aufzufassen. Sie legen Worten und Ausdrücken einen falschen Sinn unter, suchen das Verständniß nur zu errathen, nehmen überhaupt das Ganze nur oberflächlich auf.

Allerdings muß schon der Stoff des Lesebuchs derartig sein, daß er zu einem denkenden Verweilen einladet und dem Verständnisse nicht unüberwindliche Hemmungen und Hindernisse in den Weg legt. Neigt aber nicht jedes Kind mehr oder weniger zu einem ungeduldigen Hinundher, hastigen Daraufzu und sorglosen Darüberhin? Bietet nicht oft ein Lesestück, das uns höchst einfach erscheint, dem Kinde Schwierigkeiten dar, die wir vor dem tieferen Eingehen auf dasselbe nicht vermuthet hatten?

Ja, wir meinen, das Lesebuch darf nicht lauter leicht zu verdauende Lesestücke enthalten, wenn jene Neigungen der Jugend schwinden sollen, es muß Schwierigkeiten, aber besiegbare, darbieten, damit die geistige Kraft der Schüler sich in der Arbeit der Bewältigung entwickele und stärke, damit sie aus ihren engen Gedankenkreisen heraustreten lernen. „Im engen Kreis verengert sich der Sinn; es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.“ (Schiller.)

Die Jugend soll nicht nur den Inhalt des Lesebuches mit ihrem Wissensbesitze in Verbindung setzen und mit ihrem Denken durchdringen, sie soll auch die Sprache, in die sich der Inhalt einkleidet, als einen geistigen Erwerb mit davontragen; das Lesebuch soll einem Garten gleichen und die Jugend den Bienen, die mit dem süßen Honig zugleich das zellenbildende Wachs einsammeln. Dabei sind vielfache unterrichtliche Bemühungen von Seiten des Lehrers nothwendig, Hülfeleistungen, die nicht nur die Gewinnung größerer Lesefertigkeit und eine Anregung der Denkthätigkeit bezwecken, sondern vor allem der Jugend die Auffassung und Wiedergabe des Gelesenen ermöglichen sollen. Dadurch

wird diese nach und nach befähigt, selbstwillig und selbständig diese real= und formalbildenden Thätigkeiten auszuüben.

Erklärungen und Erläuterungen, die theils vor, theils während, theils nach dem Lesen stattfinden, erleichtern die Auffassung, die logische und sprachliche Bemeisterung des Lesestoffes. Die Begriffe, die Ursachen und Wirkungen der Begebenheiten, die Gründe und Folgen einer Handlung, der Charakter der Personen, die Art der Zustände, die logische Gedankenfolge, die Grundgedanken 2c. müssen der Jugend durch Anschauen, Vergleichen, Entwickeln, Unterscheiden, Schließen, Verallgemeinern und Zusammenfassen vollkommen klar und durchsichtig gemacht werden, wenn logische Bildung gewonnen werden soll. Sprachliche Einzelheiten, befremdende Worte und Wendungen, bildliche Ausdrücke, ungewöhnliche Satzformen, die Fugen des Gedankenbaues, die Stylgattung, das Rhetorische und Aesthetische in der Gestaltung 2c. müssen aufgehellt und beleuchtet werden, wenn sprachliche Bildung aus dem Lesestücke herausfließen soll. Hiermit wollen wir jedoch keineswegs sagen, daß logische und sprachliche Schulung sich in zwei ganz verschiedene Momente auflösen sollen. Nein, sie gehören zusammen nnd können nur wie zwei sich deckende Seiten eines und desselben Gegenstandes bei der Betrachtung unterschieden werden. Ferner kommt viel auf die Richtung des inneren Auges an. Es gilt, den richtigen Standpunkt zur Betrachtung zu gewinnen, eine zum Empfangen sich neigende Stimmung zu erwecken. Der landschaftliche, geschichtliche oder gesellschaftliche Hinter= und Untergrund, von dem sich das Lesestück abhebt, muß in der ihm eigenthümlichen Färbung und Gestaltung zuvor gezeichnet werden. Sprichwörter, Parabeln und Fabeln verlangen Deutungen und Anwendungen, Grundgedanken eine Hervorhebung und weitere Ausführung, Behauptungen Nachweisungen ihrer inneren Wahrheit. Epische Dichtungen fordern Hinweise auf die Begebenheiten und Personen, lyrische auf die Stimmungen, Erlebnisse und Lebenslagen der Dichter. Von diesen selbst will manches erwähnt und erzählt sein. Bei einigen Gedichten ist auch die besondere Veranlassung ihrer Entstehung zuvor in's Auge zu fassen. Solche sind z. B. Der Erlkönig, Unter allen Wipfeln ist Ruh', Eine feste Burg ist unser Gott, Das Gewitter (Schwab), Die Wacht am Rhein u. a. m.

Alle diese unterrichtlichen Thätigkeiten, aus deren Aufzählung schon zur Genüge hervorgehen dürfte, daß die Lesestunden zu den schwierigsten und anstrengungsvollsten gehören und eine gründliche Vorbereitung erfordern, haben aber nur den Zweck, die Auffassung und Aneignung des Inhaltes und der Form der Sprachstücke zu fördern. Viele davon sind nicht Selbstzweck. So sind z. B. grammatische Erörterungen und Zergliederungen in der Lesestunde nur dann statthaft, wenn allein durch sie dem Verständnisse Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt werden können. Sie müssen in dem Grade abnehmen, in dem die Fähigkeit und Selbständigkeit der Schüler steigt, die Sprache und deren Inhalt lesend zu bewältigen.

Viel wichtiger und ersprießlicher für die Gesammtbildung der Jugend ist die logische Zergliederung. Jedes Lesestück ist ein Ganzes und besteht als solches aus Theilen, die in einem gliedlichen Zusammenhange stehen und zu einem künstlichen Baue zusammengefügt sind, den der an die kurzen Sätze der Mundart und an die geringe Scheidemünze des gemeinen sprachlichen Verkehrs gewöhnte Schüler nicht so schnell und leicht zu verstehen vermag. Soll das Ganze sich aber vor dem geistigen Auge des Schülers in seine Gedankengruppen auflösen, sollen die einzelnen Gedanken ihre Glieder und deren Beziehung zu einander erkennen lassen, die einzelnen Begriffe einen Einblick in die Fülle der in ihnen zusammengefaßten Merkmale gestatten, so wird in den meisten Fällen nur eine logische Zergliederung nöthig sein, die auf grammatische Kunstausdrücke verzichtet, nach Gegenstand, Aussage, Ursache, Wirkung, Umstand, Bedingung und dergl. fragt und dabei die Kinder anleitet, selbstfragend in das Verständniß einzudringen.

Wir forderten für das Lesebuch einen Inhalt, der das geistige Leben des deutschen Volkes in seiner Vielseitigkeit abspiegele und der Jugend deutsche Geistes- und Gemüthsart anbilde. Es liegt aber außer diesem nationalen Gedankeninhalte der kleinen Sprachganzen noch ein vorzüglicher Stoff zur nationalen Bildung in der Sprache an sich vor, der bisher über der logischen, grammatischen, sachlichen, ästhetischen und literaturgeschichtlichen Behandlung des Lesebuches fast gar nicht beachtet und somit nur wenig ausgebeutet worden ist. Auch die Worte, das Baumaterial selbst und

nicht nur die damit aufgebauten sprachlichen Gedankenganzen enthalten nationales Leben, gleichen goldführendem Gestein. Ja, die Worterklärung ist das Erste und Wichtigste bei der Auffassung; das logische Verständniß vollzieht sich dann leicht, stellt sich oft wie von selbst ein, wenn die Schüler vorher jedes Wort seinem Inhalte nach voll, frisch und warm aufgefaßt haben und in jedem ein nationales Geistesgebilde erkennen.

„Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört, es müsse sich dabei doch auch was denken lassen." So sagt Meister Göthe. Aber ein großer Theil des Volkes und namentlich die Jugend denkt bei vielen Worten nichts, sie sind ihnen nur „Schall und Rauch" (Göthe), und dennoch „ist die Jugend schnell fertig mit dem Wort" (Schiller) und spricht oft „ein großes Wort gelassen aus" (Göthe).

Wenn sich eine gediegenere Bildung in der Muttersprache vollziehen soll, so muß unbestreitbar das Wort mit seinem Inhalte in der Schule eine größere Beachtung erfahren; es muß mit allen seinen zu Grunde liegenden Vorstellungen und Beziehungen, und auch in seiner verwegensten Bedeutung klar und voll in das Bewußtsein eintreten. Dann wird es sich auch dem Sprachschatze unverlierbar einreihen und sofort wieder zur Lippe springen, wenn sich die Vorstellung im Geiste der Schwelle des Bewußtseins naht.

Wir haben schon mehrfach darauf hingewiesen, daß die Jugend diejenige Sprache am sichersten gebraucht, die sie zugleich mit der angeschauten Sache erlernt. Nun giebt es aber eine große Anzahl von Worten, Ausdrücken, Begriffen, Redensarten, Wendungen und dergl., die im Rahmen der übrigen Unterrichtsfächer nicht zur Aussprache gelangen und in der Regel auf dem Wege der Anschauung nicht erlernt werden. Sie dienen vorzugsweise dazu, unsere Geistes- und Gemüthswelt zum Ausdrucke zu bringen, sind mithin abstrakter Natur. Bisher hat man der Jugend gewöhnlich diese Sprachgebilde durch Definitionen und Umschreibungen zu erschließen gesucht. Die Erfahrung hat aber bewiesen, daß dadurch die Jugend nicht sprachereicher wird. Das genannte Verfahren ist darum falsch; es muß zu einem anderen gegriffen werden.

Warum gehen denn so viele Ausdrücke, wie z. B. Anmuth, sinnig, sittlich, wahrnehmen, streben und zahlreiche andere nicht in

das Sprachgefühl und den Sprachgebrauch so vieler Menschen ein? Warum gewinnen so viele Worte in dem Volke keine Klarheit und Deutlichkeit? Weil man den vollen Inhalt derselben nicht klar vorstellen gelernt hat. Auch eine sittliche Seite hat diese Frage. Haben nicht vielfache Verletzungen durch das Wort, Meinungsverschiedenheiten, Differenzen zwischen Zusage und deren Erfüllung, zwischen Wahrgenommenem und dessen Aussage oft lediglich ihren Grund in der Unklarheit über den Sinn mancher Ausdrücke?

Große Meister der Sprache, wie unsere besten Schriftsteller, gebrauchen an Worten das Acht- bis Zehnfache von dem, was der „gewöhnliche Mann" als Mittel seines Gedankenausdruckes zur Hand hat. Soll sich nun die Bildung und insbesondere die sprachliche heben, soll der „gemeine Mann des Volkes" Antheil nehmen an den Geisteserzeugnissen der deutschen Dichter und Denker, soll einer allmähligen Verarmung und Vertrocknung, einer immer allgemeiner werdenden Abgegriffenheit und Ausdrucklosigkeit der Sprache vorgebeugt werden, so muß man vor allem darnach streben, den Wortschatz der Jugend zu bereichern. Da jedes Wort der Sprache einen Begriff oder eine Begriffsbeziehung ausdrückt, so ist die Zahl der jedem geläufigen Worte der Maßstab für den Umfang seines Begriffskreises; dieser ist aber fast gleichbedeutend mit seiner geistigen Bildung.

Der Grund aber davon, daß sich so viele Menschen von der vorhandenen Fülle der Wortgebilde nur einen kleinen Bruchtheil aneignen, daß sie sich unsicher fühlen und das albernste Zeug zum Vorscheine bringen, wenn sie einmal in die Lage kommen, sich in gewählteren Ausdrücken bewegen zu müssen, liegt darin, daß sie nur den einen Weg der Wortaneignung gegangen sind. Sie haben die Worte und Redensarten fix und fertig aufgenommen, erlernt, nur mit dem Gedächtnisse und nur in gewissen Wendungen aufgefaßt, den Sinn mehr instinktiv errathend als begreifend. Ferner eignen sich viele Menschen nur das an, was zur Deckung ihres dringendsten Bedarfes dient. Alle übrigen Wörter, die ihnen lesend oder hörend begegnen, fallen wieder dem Vergessen anheim, weil sie dieselben nicht genug verstehen, um sie anwenden zu können, weil dieselben ihnen nicht geläufig sind. Es ist aber ein großer Unterschied zwischen Verstehen und Verstehen und ein himmelweiter

zwischen Verstehen und Selbstanwenden. Auf Tausende, die ein französisches Buch ohne Wörterbuch zu lesen vermögen, kommen kaum Hundert, die im mündlichen Gebrauche über das Alltäglichste mit ihrem Wortvorrathe ausreichen. Sie besinnen sich nicht im rechten Augenblicke auf das rechte Wort; sie verstehen wohl viele Worte, aber diese stellen sich trotzdem nicht auf ihrer Lippe ein, weil sie in ihrem Geiste noch nicht denjenigen Grad von Klarheit und Deutlichkeit erlangt haben, der nöthig ist, wenn sie den Gestaltungen der Gedanken mit einer gewissen Hörigkeit auf dem Fuße nachfolgen sollen. Dasselbe ist in der Regel bei unserer Jugend gegenüber ihrer neuhochdeutschen Muttersprache der Fall.

Aus diesen Erscheinungen erwächst der Volksschule nicht nur die Verpflichtung, der Jugend eine über das Maß des täglichen Bedürfnisses hinausgehende Fülle von Sprachgebilden darzubieten, sondern auch die, dieselben zu beleben, dem vollen Verständnisse zu erschließen und sie in das Sprachbewußtsein der Jugend hineinzuleiten. Diese Aufgabe wird aber durch bloßes Lesen und bloße Gedächtnißübungen, durch nackte Definitionen und kahle Erklärungen nicht genügend gelöst, sondern nur durch irgend einen Anschauungsmodus, durch eine Art Illustration, durch vielseitige Beleuchtung, durch Aufhellung des sinnlichen und geschichtlichen Hintergrundes mit der Leuchte der Etymologie und Kulturgeschichte, durch Hinweise auf die Mundart, durch praktische Synonymik und durch die Bildung des Sprachgefühls für die Gesetze und Analogien der Wortbildung.

Es kann nicht oft genug dem Lehrer gesagt werden, daß er im Irrthum ist, wenn er denkt, daß seine Worte auch so ohne Weiteres in die Schüler hineingehen, sobald sie an deren Ohr schlagen. An die meisten knüpft sich nur eine dunkle, wirre Vorstellung, und schon der Umstand, daß sie dieselben ungenöthigt nicht schriftlich oder mündlich anwenden in Fällen, wo sie angewendet werden sollten, daß sie dieselben so schief gebrauchen, wenn sie sich wirklich einmal dazu verstehen, sollte uns den Beweis liefern, daß sie ihnen noch leere, farblose Klänge, Nichtse und starre Formen sind, die erst Leben, Gesicht und Farbe erhalten,

wenn ihnen der Inhalt sinnlich oder innerlich bekannt und interessant ist.

Es geht den Kindern in der Schule geradeso wie ungebildeten Leuten in Gesellschaft gebildeter; sie fühlen, wie ihr Ohr von einem unverstandenen Schwall von Tönen umspült wird, und erst dann, wenn sie von Dingen reden hören, die sie schon kennen oder zu interessiren anfangen, fassen sie plötzlich aus der formlosen Reihe von Klängen einen heraus, ein Stichwort, von dem sie merken, daß es dem bekannten Gegenstande oder der bewußten Vorstellung und Empfindung entspricht. In solchen Augenblicken finden sich dann Inhalt und Form, Kern und Schale.

Professor Hildebrand sagt z. B. in der schon früher angezogenen Abhandlung: „Das Wort Weihestunde wird wohl mancher zuerst in der Schule gehört haben, etwa in einer Religionsstunde, in einer Schulrede; verstanden hat er's sicher nur dann gleich beim ersten Male, wenn zugleich wirklich aus dem Gefühle des Lehrers herüber das Gefühl einer Weihestunde auch durch seine Seele zog. Wer aber nur das Wort lernt ohne seinen Inhalt, der spottet später darüber und rümpft dabei die Nase. — Die meisten Großstädter haben wohl das Wort Karst zuerst in der Schule gehört, in Bürgers Gedichte:

„Mit Hacke, Karst und Spaten ward
Der Weinberg um und um gescharrt;"

es bleibt dem Knaben eine leere Marke ohne Prägung im Kopfe, der ungefähre „Begriff" eines Grabwerkzeuges, d. h. ein schattenhaftes Ding (wie sie in blasirten und abstrakt erzogenen Köpfen so zahlreich sind, auch von wichtigeren Dingen), wenn ihn nicht dabei der Lehrer an die zweizinkige Hacke erinnert, die er als Kartoffelhacke wohl einmal bei einem Spaziergange gesehen hat.

Hat er sie aber gesehen, oder schildert sie der Lehrer anschaulich genug, so gewinnt ihm das Wort wie die Sache, eins am andern, plötzlich einen gewissen Werth; der Augenblick, wo Wort und Sache sich in seinem Kopfe vermählen, ist ein wohlthuender, in dem er selbst etwas von der Frische schöpferischen Denkens schmeckt (ach ja! ruft er im Stillen, oder besser halblaut, den Kopf munter hebend), und so unbedeutend die Sache ist, er erinnert sich des

Augenblickes leicht nach langen Jahren noch mit dem Nachklange jener Frische. Jeder wird sich ähnlicher Augenblicke aus seiner Schulzeit her zu erinnern haben, oft als Lichtblick in einer sonst wüsten Erinnerungsmasse. Und nur zehn solche Augenblicke in einer Stunde, wo bleiben da Leere und Langeweile? Und — kein Lehrer — in keinem Fache — hat solche Augenblicke so wohlfeil und zwar in größter Manichfaltigkeit, an kleinen und großen Dingen, als der Lehrer des Deutschen."

Wir fügen diesen Worten hinzu, daß keine Stunde in der Volksschule zu solchem anschaulichen Auffassen des Wortinhalts geeigneter ist, als die Lesestunde, die leider manche Lehrer nur als Ruhestunde betrachten, obgleich jeder aus seiner Erfahrung heraus zugestehen muß, daß die Schüler mit größter Bereitwilligkeit auf den Inhalt des Lesestückes eingehen; nur darf man nicht durch trockene, lederne grammatische Erörterungen die Lust am Inhalt vertreiben. Mit den Kernen wird der Schüler schon beiläufig die Schalen, die Formen, einheimsen.

So wird z. B., wenn in einem Lesestücke ein Berg vorkommt, die trockene Erklärung, daß er eine Erhöhung auf der Oberfläche der Erde sei, keineswegs eine klare, lebendige Vorstellung erzielen; besser schon wird die Vorstellung werden, wenn der Lehrer in die Volkssprache hineingreift und vielleicht sagt, ein Berg sei ein „Buckel auf der Erdoberfläche", am besten, wenn er den Schülern des Flachlandes als ein Stück ersehnter Romantik geschildert wird, die Schüler des Berglandes aber an den Berg erinnert werden, den sie täglich sehen, zuweilen ersteigen und zum Schauplatze ihrer Abenteuer machen. „Spricht der Lehrer von einem Berge in demselben Tone wie von einem Lineale, einer Stahlfeder, so zieht sich die kleine Seele, die schon anschwellen wollte, wieder zusammen, und jener Berg bleibt ihr weit, weit draußen stehen außer dem Schulgesichtskreise, etwa in Form eines Maulwurfshügels, größer nicht und farb- und leblos, während er dem Lehrer wohl nicht einmal so, nur in Form eines sogenannten Begriffes erscheint im Begriffs- und Wortgedächtnisse, dieser Vorrathskammer des bloßen Verstandes.

Sobald aber der Lehrer mehr als den Begriff, auch das Bild eines Berges in sich auftauchen läßt und deutet das nur an durch

eine leichte Handbewegung nach oben, auch durch ein Heben des Auges etwa, so wirkt dies in allen Schülern, die ihn ansehen, genau so, wie ein elektrischer Telegraph, selbst der Zerstreute wacht unfehlbar auf, in allen Seelen entsteht sofort ausfüllend ihr eigenes Erfahrungsbild eines Berges — und die auf einen Punkt gerichtete gesammelte Seele, die in Folge dieser Sammlung nun sofort thätig zu sein begehrt, fragt: was nun weiter?“ (Hildebrand). Hier könnte nun Jemand sagen, daß ein so einfaches Wort wie Berg in einer Gebirgsschule doch wohl übergangen werden könnte. Wir sagen nein, denn wer die Natur der Kinder kennt, wird wissen, daß sie oft die einfachsten und nächsten Dinge nicht richtig angeschaut haben, und daß auch ihre Vorstellungen von den alltäglichsten Gegenständen kontrolirt und berichtigt werden müssen.

Ganz besonders nothwendig ist aber die Illustration bei Worten abstrakten Inhaltes.

Wir führen wieder ein Beispiel Hildebrands an, weil wir es mit unseren eigenen Worten nicht so schön und eindringlich sagen zu können glauben. Hildebrand greift das Wort mild heraus und sagt, nachdem er die Art und Weise gegeiselt hat, die des Kindes Sprache durch wohlgesetzte begriffliche Erklärungen, durch sogenannte Definitionen nackter Begriffe, die womöglich auswendig zu lernen und eintönig herzusagen sind, bereichern will: „Nein, nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was mild ist, wie alles andere, was wirklich sein inneres Eigenthum werden soll. Der Lehrer erinnere die Klasse z. B. an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schoß nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: „na, laß gut sein! morgen früh is alles vorbei!“ oder wie die Mundart eben lautet, denn in der Mundart oder doch mit hinreichendem Anklange daran muß das der Lehrer sagen, auch mitten im Unterrichte (die Schüler werden nicht lachen), und er braucht es gar nicht dramatisch zu sagen (um Himmelswillen nicht theatralisch!), nur andeutend, im Gesprächstone, wie er's zu Hause selber macht — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergißt und den er nie wieder vergißt. Und da quillt auch die rechte Bildung, die nach oben führt ohne die Wurzel abzuschneiden,

durch die der Saft nachquillt, denn da tritt ihm seine Wirklichkeit, die einzige Nahrungsquelle des wirklichen Seelenlebens, in ein höheres Licht, daß er froher und zuversichtlicher aus der Schule in sie zurückkehrt, ganz wie einst als Elementarschüler. Denn sicher, wenn er nach dieser Stunde heim kommt, da wird er nicht nur für den Tag seltener unartig sein gegen seine Mutter, als er ohne das gewesen sein würde, er sieht sie auch innerlich mit anderen Augen an; trotz des gar nicht festlichen Kleides, das sie etwa Sonnabends an hat, erscheint sie ihm wie mit einem Lichte um sich herum, hat sie doch, wie sie da ist, in der Schule, d. h. auf der Höhe seines geistigen Lebens als Beispiel für so etwas Schönes dienen können und als Mittelpunkt einer inneren Erfahrung, in der er einmal sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlte, als gehörte es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu — und das ist es ja auch wirklich, — soll es sein und kann es sein jeden Augenblick."

Zu derartigen Erläuterungen, die ebenso sprachbildend wie herzens- und geistesbildend sind, bietet das Lesebuch tausendfache Gelegenheit.

Alle Worte unserer Muttersprache waren ursprünglich sicherlich mehr oder weniger Lautbilder der Sache; sie suchten den Gegenstand in irgend einer hervortretenden Eigenthümlichkeit nachzubilden; alle abstrakten Worte hatten anfangs eine sinnliche Bedeutung. Jetzt hat unser Wortschatz seine reiche, lebensfrische Bildlichkeit zum größten Theile verloren und zwar zunächst dadurch verloren, daß uns die Sinnlichkeit der Sprache aus dem Bewußtsein geschwunden ist. Je mehr das Volk im Laufe der Zeit den Erscheinungen der Außenwelt gegenüber denkend thätig wurde, desto mehr häuften sich die abstrakten Begriffe, desto mehr trat der sinnliche Hintergrund der Sprache zurück. In demselben Maße nahm aber auch die Bildlichkeit und Deutlichkeit der Sprache ab und die Farblosigkeit und die Schwierigkeit ihrer Auffassung und Handhabung zu. Zwar wurde sie reicher an Ausdrücken für unsere Innenwelt und der tausendfach verschlungenen Gedankenbeziehungen unseres jetzigen Kulturlebens, sie wurde aber auch um so leichter ein Mittel, die eigentlichen Gedanken zu verbergen und

die Hohlheit und Geistesleerheit durch die wohltönende „Phrase“ zu verdecken.

Diese Erblassung der ursprünglichen Wortbedeutung, das Leichenhafte so vieler Formen ist allerdings eine Folge unseres Entwickelungsganges, aber sie muß nicht eine solche mit unbedingter Nothwendigkeit sein. Noch ist es Zeit, die Sprache wieder lebendig zu machen, das Absterben des schaffenden Triebes in derselben zu verhüten. Geschieht dies nicht, so gehen wir der Gefahr entgegen, daß sich das deutsche Volk mit seiner Sprache auch geistig auslebt, daß es endlich auch auf den rasch abschießenden Gang gelangt, auf den andere Kulturvölker nach ihrer Blütezeit durch den Verfall der Sprache und Sitte hingedrängt wurden.

Die deutsche Volksschule wird darum eine nationale Aufgabe erfüllen, wenn sie die Jugend frühzeitig daran gewöhnt, bei allen übertragenen Bedeutungen auf die Grundbedeutung des Wortes zurückzugehen, das Band finden zu lernen, das zwischen dem Sinnlichen und Uebersinnlichen in der Sprache geknüpft ist, ein Gefühl zu haben für das Konkrete, in welchem die Anschauung ursprünglich wurzelt, damit die Begriffe überall durch anschauliche Vorstellung hindurch zum Bewußtsein kommen.

„Dem Lehrer muß aber zuvor selber die Bildlichkeit der Rede, die großartige Symbolik, die in der Sprache lebt, der plastische Trieb, der jedes Wort gestaltet und zu einem lebendigen Leibe einer gedankenvollen Innenwelt macht, klar und lebendig geworden sein; er muß in und an der Sprache gelernt haben, daß das Denken nicht nach dem Anschauen und Vorstellen als etwas Besonderes kommt, schon darin ist, und daß auch in den abstraktesten Begriffen die sinnliche Vorstellung nicht über Bord geworfen, sondern erhalten, gereinigt vom zufälligen Beiwerk, fortgebildet und entwickelt worden ist. Wäre der Begriff nicht schon in der Anschauung, so würde er auch aus dieser nimmer gewonnen werden.“ (Pädagogische Studien und Kritiken für Lehrer und Erzieher. Von A. W. Grube. Leipzig, Brandstetter. 1860).

Um den Sprachsinn der Jugend für die ursprüngliche Bildlichkeit der Sprache wieder zu öffnen, dazu bedarf es

meist nur einfacher Mittel. Das Kind soll sich ja nur bewußt werden, daß es in seinem Geiste und Gedächtnisse Früchte vom Baume der Sprache hat, die nicht nur äußeres Fleisch, sondern auch unter oft harter Schale noch süße Kerne darbieten, aus denen neue Stämme mit neuen Sprossen und neuen Früchten hervorzusprießen vermögen.

Reicher sinnlicher Inhalt, der nur noch selten empfunden wird, liegt z. B. in den Worten erziehen, bilden, erfassen, begreifen und ihrem Gefolge. Schon der Elementarschüler muß z. B. bei den Worten Faß und Gefäß hören, daß diese Dinge darum so heißen, weil sie bestimmt sind, etwas in sich zu fassen. Und die Erfahrung zeigt, daß sie das gern und leicht auffassen. „Etwas in's Auge fassen," was heißt das? Scharf beobachten wird vielleicht ein redegewandter Schüler sagen. Damit sind aber die Umrisse des zu erklärenden Bildes noch mehr verwischt, statt aufgefrischt. Man nehme die Redensart beim Worte: etwas fassen, wie mit der Hand, daß man's fest habe und zwar in's Auge, daß es das fest in sich habe. Es gehört nur eine andeutende Miene dazu, ein fester Blick wohin, da erwacht die frische Sinnlichkeit der jungen Seele" (Hildebrand). Bei solcher Gelegenheit sind die verwandten Ausdrücke, wie: „etwas im Auge behalten", „das fiel mir gleich in's Auge", „das sticht in die Augen" herbeizuziehen.

Den Kindern werden in der Schule oft die „Ameise" und „Biene" als Vorbilder des Fleißes gerühmt. Eindringlicher wird aber die Mahnung, ihnen zu gleichen, gewiß dann, wenn sie erfahren, daß schon unsere Väter die hervortretende Eigenschaft dieser Thiere durch den Namen andeuten wollten, daß Ameise die Emsige, Immerthätige ist, und daß die Biene in früherer Zeit, wie noch heute in ihrer Mundart, auch Imme = Emsige genannt wird. Noch mehr Interesse werden sie offenbaren, wenn darauf hingewiesen wird, daß auch die Emma, die unter ihnen sitzt, mit jenen namensverwandt ist, ferner, daß Imme noch weiter zurück den Bienenstock bezeichnete. Nun werden sie auch begreifen, wie der Name eines Aufenthaltsortes auf das Einzelwesen überzugehen vermag, und wie es möglich ist, von einem „Frauenzimmer" zu sprechen, das doch ursprünglich nur ein Frauengemach bedeutet.

Es ist in neuerer Zeit häufig die Forderung ausgesprochen

worden, daß die historische Grammatik in der Volksschule einkehren sollte. Viele haben aber nicht gewußt, wie dies anzufangen sei. Nun, die Etymologie scheint uns die Thür zu sein, durch die sie herein- und wieder heraustreten kann, je nachdem wir sie nöthig oder nicht nöthig haben. Wir brauchen sie aber in der Lesestunde und in der Stunde für Grammatik. In der Lesestunde soll sie die Auffassung des Wortes unterstützen und mancherlei Interessantes und zur Belebung des Sprachgefühls Nöthiges auffinden lehren. Mit dem Aufgefundenen begleitet sie uns dann in die Grammatikstunde, wo das weiter besprochen wird, was uns sonst zu sehr vom eigentlichen Inhalte des Lesestücks abgezogen hätte, und was sich noch dazu aus dem Sprachschatze der Schüler oder aus zerstreuten Stellen des Lesebuches herbeiziehen läßt. Vieles von dem, was wir im Nachfolgenden erwähnen werden, wird daher theils in der Lesestunde, theils in der „Grammatik" seine Besprechung zu erhalten haben.

Etymologische Erörterungen und Uebungen sind aber nöthig und häufiger als bisher anzustellen, weil das Vermögen, die Wurzeln aus unseren Worten herauszufühlen, dem deutschen Volke schon zu sehr verloren gegangen ist. Es ist Pflicht der Schule, dieses Gefühl wieder zu beleben, bezüglich zu erhalten, sonst sterben die Worte ab und werden Leichen, die, des Lebens baar, der lautlichen Zersetzung immer mehr anheim fallen, so daß der ursprüngliche Sinn und die ursprüngliche Form stetig weichen und zuletzt verschwinden. Auf diesem Felde kann sich die Volksschule ein großes Verdienst um die Erhaltung der Muttersprache erwerben.

„Wir Deutschen fühlen wenig bei unseren Worten," sagt der um die Sprachwissenschaft so verdiente und viel zu früh verstorbene Schleicher in seiner „Deutschen Sprache",*) nachdem er erwähnt hat, daß die Romanen das schwächste, die Slaven noch das stärkste und die Deutschen ein schon sehr geschwächtes Sprachgefühl haben. „Wer denkt bei lôs (solutus) an verlieren (für verliesen), obgleich der Wechsel von s und r aus Beispielen, wie gewesen und war unserem Gefühle geläufig sein sollte; bei taufen an tief,

---

*) „Die deutsche Sprache." Von August Schleicher. Stuttgart, Cotta, 1869.

bei gift an geben, bei trift an treiben, bei gestalt und stall an stellen, bei last an laden u. s. f.? Nichts empfinden wir bei diesen Worten als ihre Funktion, die sie als Ganzes haben, ihre eigentliche Tiefe ist uns verschlossen. Ich wette darauf, keiner meiner Leser, wenn er nicht etwa das Deutsche wissenschaftlich getrieben hat, hat dem Worte vergnügen etwas von genug, wovon es abgeleitet ist, angefühlt; ja sogar bei würfel, einem Worte, so klar gebildet wie nur möglich, denken wir viel weniger an wurf und werfen, als an die kubische Gestalt. Wer ahnt noch den Zusammenhang von frau (Herrin), fronfestung, fronleichnam, frönen (von dem verlorenen frô, Herr) und freude? Unzählige in ihrem eigentlichen Wesen, in ihrer wahren Funktion nicht mehr gefühlte Worte führen wir im Munde."

Daß „los" aus „verlieren" geworden, wird das Kind sofort glaubwürdig finden, wenn man es auf „frieren" und „Frost" hinweist, der Zusammenhang von „hohl, Höhle, hehlen, Hölle, Hülle, Helm, Hülse" wird ihm klar werden, wenn man bei allen diesen Worten auf die Anschauung eines Hohlen und Verbergenden zurückgeht, daß der „Maulwurf" eigentlich ein „Moltwurf" oder „Mulwurf" (d. h. Erdewerfer) ist und kein Thier, das mit dem Maule wirft, wird es sogleich einsehen, wenn man es auf seine Mundart aufmerksam macht, in der es noch heute die lockere, zermahlene Erde, namentlich die in den hohlen Weiden, „Molte" oder „Mull" nennt. Es sind einfache Mittel und keine gelehrten, durch die man seinen Zweck zu erreichen suchen muß. „Je gelehrter, desto verkehrter." Auf Lautverschiebungen, Vokalwechsel und dergl. mache man unnöthigerweise nicht aufmerksam.

Schon im Sprachvorrathe der Jugend wimmelt es von Dingen, an denen das Todte lebendig gemacht und das Unverwandt- und Beziehungsloserscheinende in das rechte Verhältniß gesetzt werden kann. Es ist vielfach nicht nöthig, auf frühere Formen zurückzugehen, es ist auch nicht nöthig, nur in den deutschen Stunden auf Etymologisches einzugehen. Alle Stunden bieten dazu Gelegenheit, und wo man gewärtig sein kann, daß Hinweise auf die Wortbedeutung größere Klarheit und besseren Anhalt für das Verständniß und Gedächtniß mit sich bringen, als die Definition des Begriffes, so unterlasse man sie ja nicht.

Der Zusammenhang zwischen „Berg, bergen, Herberge, Burg und Bürger", „biegen, Bauch, Bug, Bogen, Bucht, Buckel, Bühel und Beule", „gedeihen, dicht, dick und gediegen", „gar und gerben", „wissen, Weisheit und Witz", binden und bunt (wie mit Binden umwickelt), „genießen und Nutzen", „rauben und raffen", „Waffe und Wappen", „Rabe und Rappe", „heben, Hüfte, Huf, Haupt und Hefe", „Spieß und Spitze", „empor und empören", „über und üppig" und anderen, in ihrem Verhältnisse zu einander nicht auf den ersten Blick erkennbaren Wörtern ist leicht nachzuweisen und aufzuweisen. Wenn der Lehrer die Schüler auf die Erfahrung aufmerksam macht, daß den Menschen in der Angst alles zu eng erscheint, daß er fliehen möchte und nicht kann, daß ihm die Brust wie zugeschnürt ist, so werden sie in ihr Sprachgefühl das Verwandtschaftsverhältniß von „Angst" und „enge" unverlierbar aufnehmen. Wird dem Kinde zuvor ins Bewußtsein gerufen, daß man beim Erschrecken in die Höhe springt, so ist der Boden geschaffen, auf dem es nun leicht begreift, daß man Heuschrecke mit einem verlorenen „schricken" (hüpfen) gebildet hat, daß diese eigentlich „Heuhüpfer" heißt und ein unserem Heupferde ähnliches Thier ist. In der Naturgeschichte erfahre die Jugend, daß die „Wespe" die Webende, der „Specht" der Spähende, die „Milbe" die Mahlende, die „Nachtigall" die des Nachts Gellende, der „Adler" der edle Aar, das „Quecksilber" lebendiges Silber ist und s. f. Und wenn man einmal vom Quecksilber spricht, so kann man auch erwähnen, daß die „Quecke" das überall lebende Unkraut ist, „erquicken" wiederlebendigmachen bedeutet und „keck" (munter, lebendig) sich zu „queck" verhält, wie „wacker" zu „wach."

In dem Religionsunterrichte wird man z. B. viel besser thun, wenn man bei der Erklärung des Begriffes „aufrichtig" an einen aufrecht stehenden, uns ruhig in's Auge schauenden Menschen erinnert, als an einen, der immer wahr ist. Wie oft mag nicht in der Schule das Wort „abspannen" falsch, nämlich mit abschirren erklärt worden sein, weil viele Lehrer selbst nicht wissen, daß es mit „Gespenst" und „abspenstig machen" zusammenhängt und „locken" bedeutet! In dem Religionsunterrichte bietet sich noch vielfache Gelegenheit zu fruchtbringenden etymologischen Erörterungen. Hier erfahre es, daß „Argwohn" ein „arger Wahn"

ist, „Hoffahrt" an eine „hohe Fahrt" zu Roß und zu Wagen erinnert, die im Mittelalter der „hochfahrende" Adel mit großem Gepränge liebte, „Demuth" mit „dienen" und „Dirne" (Magd) zusammen hängt und diensthafter Sinn, Knechtssinn besagt ꝛc.

Auf manches Wort fällt auf diese Weise ein neues, ungeahntes Licht. Denn wer ahnt, daß ein „Ereigniß" eigentlich ein „Eräugniß" ist, etwas, was sich den Augen zeigt, vor den Augen vorgeht? Wer sieht dem Worte „Nachbar" an, daß es eine Verkürzung von „nahe Bauer" oder „Nachgebauer" ist? Wer fühlt aus „Grummet" (gruonmât) das Grüngemähte heraus? Wer denkt nicht bei „geruhen "(mhd. geruochen, „Rücksicht nehmen, bedacht sein, gerne wollen") an das völlig unverwandte „ruhen" (mhd. ruowen)? Wer merkt in „Heiland" (der Heilende), in „Freund" (der Liebende, goth. frijôn „lieben), in „Feind" (der Hassende, goth. fijan „hassen") Participien, in „Junker" den jungen Herrn, in „Fürst" den Vordersten? Muß man nicht erst nachdenken, um bei „vollkommen" herauszufinden, daß es voll am Ziele angekommen ausdrücken will? Viele Menschen haben sich darüber gewundert, daß die Morgenstunde Gold im Munde führen solle. Und in der That ist das Sprichwort sinnlos, wenn man an die Mundhöhle denkt. Seinen schönen vollen Sinn erhält es aber sofort, sobald man erfährt, daß „Mund" hier die ganz andere alte Bedeutung von „Hand, Schutz, Gewahrsam, Besitz" hat, die auch in „Vormund" und „mündig" noch lebt. Ein „Müller" fühlt die Abstammung seines Namens, ein „Schulze" (Schultheiß) allenfalls auch noch, aber, daß der „Schultheiß" einer ist, der die Schuld zu bezahlen heißt oder befiehlt, das dürfte wohl jedem Schultheiß selber aus dem unmittelbaren Gefühle geschwunden sein. Mit einem Schlage wird das Wort „einhellig" klar, wenn dem Schüler gesagt wird, daß ein Beschluß einhellig gefaßt worden ist, weil die Wünsche und Ansichten aller Berathenden wie in einer Stimme „zusammenhalten."

Diese Stumpfheit unseres sprachlichen Gefühls, das Vergessen der Wurzeln, der Abstammung, Zusammensetzung und der Funktion der Beziehungssilben ist die Ursache, daß wir Deutschen so viele Lehnworte haben, deren Fremdartigkeit von der Mehrzahl nicht mehr gefühlt wird. Wer empfindet noch

den fremden Ursprung in „matt“ (durch's Schachspiel aus dem Orient eingewandert), „Tafel“ (lat. tabula), „Pflanze“ (lat. planta), „Samstag“ (aus Sabbattag, hebr. schabbât), „Weiher“ (ahd. wîwâri, lat. vivarium)? Was das Volk nicht versteht, dem legt es in seiner Weise einen Sinn unter, was ihm befremdlich, undeutsch klingt, das macht es sich mundrecht, deutsch. Aus „radikal“ wird ein „rattenkahl“, aus „unguentum Neapolitanum“ ein „umgewendter Napoleon“. Auch nicht mehr verstandene deutsche Worte gestaltet es um, um zu einem Sinne zu gelangen. So ist aus „Sintflut“ (mit sin, „immerwährend, groß“ zusammengesetzt) mit Hülfe der Geistlichkeit eine Sündflut, aus „Singrün“ ein sinnloses Sinngrün, aus „Gleißvogel“ ein Eisvogel geworden. Niederdeutsche Redensarten, wie „das Maul viel offen halten,“ „sein Schiff in's Trockene bringen“, hat es „in Maulaffen feil halten“ und in „sein Schäfchen in's Trockene bringen“ umgewandelt.

Diesen Trieb des Volkes, jedem Worte, das ihm unverständlich ist oder wird, einen bestimmten, klar erkannten Inhalt zu geben, muß die Volksschule benutzen zur Aufhellung der Sprache, und wo das Sprachgefühl des Volkes auf Irrwege gerathen ist, da muß sie dasselbe wieder auf richtige Wege hinleiten.

„Manchmal wird sich's sogar finden daß die niedrige Form des Dialekts plötzlich sich als die geschichtlich bessere ausweist; in Leipzig z. B. heißt „entzwei“ beim gemeinen Manne inzwê und das sonst lächerliche in sieht den Schülern plötzlich wunderlich wichtig aus, wenn sie erfahren, daß entzwei entstanden ist aus in zwei.“ (Hildebrand). Bei einer solchen Gelegenheit sind zugleich „entzweien, Zwist, Zwilling, Zwillich (zweifädiges Gewebe), Zweig, Zwirn (aus zwei Faden gedreht), zwischen (in der Mitte von zwei Dingen), zwanzig, zwölf, Zweifel“ in Betracht zu ziehen.

Der Lehrer vergesse auch nicht, gelegentlich darauf aufmerksam zu machen, daß die Mundart Worte in sich birgt, die im Hochdeutschen als poetisch und edel gelten. Am Oberrhein z. B. kämmt das Mädchen aus dem „Volke“ nicht ihre Haare, sie „strählt“ sie; sie zieht sich nicht an, sie „rüstet“ sich zu Kirchgange, faßt das Täubchen nicht an den Flügeln, sondern an den „Fittichen“, wird nicht im Sarge, sondern im „Todtenbaum“ begraben.

Bei der Behandlung der Bilder von Deutschlands Land und

Leuten im Lesebuche wird sich auch Gelegenheit bieten, die Unterschiede zwischen Nord und Süd in sprachlicher Hinsicht hervorzuheben. Topf — Hafen; Lade — Truhe; Treppe — Stiege; Harke — Rechen; Stuhl — Sessel; Peitsche — Geisel; Ziege — Geis; Biene — Imme; Schmetterling — Sommervogel; Pferd — Gaul; Schrank — Schrein; Tischler — Schreiner; Fleischer — Metzger; Klempner — Spengler; Böttcher — Küfer; Trödler — Gerümpler, Tandler, Käufler; Stuhlmacher — Sesselerzeuger; Händler mit gedörrtem Obst — gedörrter Obstwaarenhändler; Unterzeichneter — Endesgefertigter; Bäcker — Beck, Pfister (lat. pistor); Fett — Schmalz; Rahm, Sahne — Schmand; Butter — Anke; Zollamt — Mauth; Gott — Himmelsvater; Männer — Mannsbilder; Braut und Bräutigam — Hochzeiterin und Hochzeiter; Mädchen — Dirne; Knabe — Bube; Pathe — Göth; Gut — Anwesen; nett — blitzsauber; nachläßig — schlampig; arbeiten — schaffen; Erkältung — Verkühlung und andere landschaftliche Unterschiede im deutschen Wortschatze müssen aufgesucht und zusammengestellt werden, zumal da manche dieser Worte auch in der Schriftsprache Eingang gefunden haben. Und wenn wir auch dem Schüler nicht sagen, daß der derbe Süddeutsche ein hageres Frauenzimmer eine „zaundürre Hungrige" und seine Geliebte ein „Mensch" nennt, weil er darunter im Gegensatze von uns ein ehrsames Frauenzimmer versteht, so können wir ihm doch sagen, daß er nicht „Vorgesehen!", sondern „Aufgeschaut!", nicht „Das ist gelungen!", sondern „Da schauts her!" ausruft, daß er nicht fragt „Was ist los?", sondern „Was ist geschehen?", daß er nicht von einem „gelungenen Kerle" oder „schnurrigen Kauze", sondern von einem „gespaßigen Mandl" spricht und anderes mehr.

Es ist durchaus nöthig, daß die Volksschule auch etwas thut, daß der alte gegenseitige Groll bis auf den letzten Rest aus den deutschen Stämmen schwindet. Sie muß mit dafür sorgen, daß man sich in seinen Eigenthümlichkeiten achtet und ehrt. Im Norden ist mehr Zucht, mehr Bildung, mehr modernes Wesen, im Süden mehr Mutterwitz, gesunder Verstand und Ursprünglichkeit, hier mehr Prosa, dort mehr Poesie. Es muß erkannt werden, daß in der Verbindung beider das Heil und der Fortschritt liegt, der Sauerteig des Nordens den Süden, der Sauerteig des Südens den

Norden zu durchdringen hat. Die süddeutschen Stämme haben den herrlichen Baum unserer Literatur zuerst in den deutschen Boden gepflanzt; ihnen verdanken wir zumeist unseren Sprachschatz, das Ober- oder Hochdeutsche; sie haben dem Norden die Leuchte nationaler Bildung und Freiheit bis zur Luther'schen Reformation und bis tief in das achtzehnte Jahrhundert hinein vorangetragen. Das muß der Norden anerkennen. Von dem kampfesmüden Süden hat er dann das Führeramt übernommen und dadurch seine alte Schuld an der Nation abgetragen, daß er mit seiner geistigen und politischen Macht das gemeinsame Vaterland wieder aufgebaut und hergestellt hat. Darum soll auch der Süddeutsche anerkennen, was er dem Norddeutschen schuldig ist.

Im vorigen Kapitel haben wir es auch als wünschenswerth bezeichnet, wenn das Lesebuch ein Stück Sprache in gothischer, althochdeutscher, mittelhochdeutscher und neuhochdeutscher Form und zum Zwecke besserer Vergleichung über- oder nebeneinander gesetzt, darböte. Wir haben aber damit keineswegs sagen wollen, daß dieses Sprachstück auch einer eingehenden historisch-grammatischen Betrachtung unterworfen werden müsse. Es genügt, wenn der Schüler daran sieht, daß seine Muttersprache uralt ist und durch tausendjährige allmählige Umwandlung ihre jetzige Form erhalten hat. Wenn der Schüler im gothischen Vaterunser z. B. heraushört, daß atta noch in dem atte (Vater) seiner Mundart lebt, wenn der Lehrer ihm sagt, daß er noch wie das gothische Kind aidê (v. goth. aithei, Mutter) zu seiner Mutter sagte, als er auf ihrem Schoße saß, sie streichelte und lieb hatte; wenn der Schüler aus unsar unser, veihnai geweihet, namô Name herausfühlt, sieht, wie in hlaif das in der Mundart noch erhaltene Laib steckt, unser „Erde" airtha klang und unser „uns" schon in uns sich vorfindet; wenn er sich an der Formen- und Klangfülle erfreut und erkennt, daß unsere Hochdeutsch außerordentlich abgeschliffen ist; wenn er Hochachtung und Ehrfurcht vor einem solchen Sprachdenkmale empfindet, seine Vorfahren achten und die Muttersprache als etwas Altehrwürdiges betrachten lernt — dann hat ein solches Sprachstück des Lesebuches seine Schuldigkeit gethan. Es ist aber höchst wichtig, die Jugend auch einmal in die Stimmung zu versetzen, in der der Dichter Schenkendorf ausrief:

„Will noch inn'ger mich vertiefen
In den Reichthum, in die Pracht;
Ist mir doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht."

An manches deutsche Wort haben sich auch kulturgeschichtliche Elemente angehangen, die wir auch nur durch ein Zurückgehen in die Welt hinter uns loszulösen vermögen. Diese Elemente dürfen in der Volksschule gleichfalls nicht übersehen werden.

Den meisten Menschen sagt das Wort „Spitzbube" nichts weiter, als das Wort Dieb, und doch spiegelt sich darin die ganze Zeit, in der die Landsknechte oder Spießbuben das Land raubend und stehlend, sengend und brennend durchzogen. Sobald man hört, daß „hübsch" eine Nebenform von „höfisch" ist, wird einem auch klar, daß die feine Sitte und die Liebe zu schönen Künsten im Mittelalter namentlich an den Höfen der Fürsten ihre Pflege fand. Aus dem Worte „erfahren" erfahren wir, daß man in der Vorzeit nur durch Herumfahren im Lande, worunter nicht allein die Fortbewegung durch Wagen zu verstehen ist, durch fahrende Sänger, Spielleute, Schüler ꝛc. etwas von den Vorgängen in der Welt jener zeitungslosen Zeit erfuhr. Das Wort „Weichbild" erzählt uns, daß an den Grenzen der Stadtgemeinden in früherer Zeit „geweihte" Bilder, Crucifixe und dergl. aufgestellt waren. Das Wort „Buchstabe" führt uns zurück bis in die graue Vorzeit, wo unsere Väter buchene Stäbchen schnitten und in dieselben Runen ritzten, um dann aus den auf einem ausgebreiteten Tuche zusammengeschütteten und in zufälliger Folge wieder aufgenommenen Stäbchen Losungen und Weissagungen zu gewinnen.

Wie sehr der Deutsche seinen Charakter in der Sprache hervortreten läßt, sehen wir z. B. an den mit „Muth zusammensetzten Wörtern. Wir haben „Anmuth, Unmuth, Wehmuth, Demuth, Wankelmuth, Mißmuth, Gleichmuth, Uebermuth, Schwermuth, Großmuth, Hochmuth, Langmuth, Kleinmuth, zumuthen, anmuthen, vermuthen, sein Müthchen kühlen, gut zu Muthe sein, Gemüth und Gemüthlichkeit." Diese Worte sind nicht durch Wortspielerei entstanden, nein, aus dem Seelenleben des Deutschen heraus; sie beweisen, welche große Rolle das Gefühl des Muthes in allen seinen Schattirungen im deutschen Seelenleben spielt.

Wenn uns trübe Stimmungen beschleichen und die Verhältnisse des Lebens uns drücken, wenn wir los sein wollen von den Fesseln, in die uns so vielfach die heutige Gesellschaft schlägt, so gehen wir in's Freie, in die Natur, denn da wird es dem Deutschen wohl, da befällt ihn das frohe Gefühl der Unabhängigkeit, das er stets so hoch schätzte. In dem Ausdrucke „in's Freie gehen" zittert noch der Freiheitsdrang, die Sehnsucht nach einem Heim in Wald und Flur, nach einem innigen und ungebundenen Verkehre mit der freien Natur aus alter Zeit bis zu uns herauf fort.

Die Bildungs= und Zusammensetzungsfähigkeit, die unserer Muttersprache in so hohem Grade eigen ist, gewährt nicht nur eine jeden Fremden überraschende Kürze und Deutlichkeit des Ausdruckes, sondern auch eine Sinnigkeit und malerische Schönheit, die wenigen Sprachen zugesprochen werden dürfte.

Welch' wundervolles Stimmungsbild malt nicht z. B. das einzige Wort „mutterseelenallein" aus! Wie neckisch und ernst zugleich nennt der Deutsche den Teufel den „Gottseibeiuns!" Wie farbensatt ist nicht sein „kohlrabenschwarz", sein „stockwandfinster", wie komisch sein „splitternackt", wie wunderschön sein „sonnenklar", wie ausdrucksvoll und doch so kurz sein „kirchenstill" und „mäuschenstill", wie großartig gedacht sein „himmelweit!" — Wie schon gesagt, der nationale Geist pulsirt nicht nur in der Literatur, sondern auch schon in der Sprache an sich. In jedem Worte liegt etwas Nationalindividuelles, und daher kommt es denn auch, daß keine Uebersetzung vollständig und genau dem Originale zu entsprechen vermag.

So übersetzt man unser „Freund" in's Französische mit ami und kein Franzose kann anders übersetzen. Gleichwohl sind beide Worte in ihrer Bedeutung merklich verschieden und national gefärbt. „Im Deutschen hat der Begriff und darum das Wort Freund einen idealen Klang. Es kann allerdings auch der Ausdruck einer gutmüthigen Herablassung sein, bei der nicht einmal an Bekanntschaft, viel weniger von Freundschaft die Rede ist, wie wenn man „lieber Freund" oder „Freundchen" zu einem Untergeordneten sagt. Aber diese Anwendung ist selten und hat den edleren Sinn des Wortes nicht zu schwächen vermocht. Wenn wir über die Bedeutung des Wortes nachdenken, finden wir, daß

Freundschaft uns vorwiegend ein Verhältniß ausdrückt, das, ebenso rein als edel, wie die Liebe, dasjenige, was ihm an Leidenschaft fehlt, durch eine völlige Abwesenheit aller egoistischen Motive ersetzt. Der deutsche Freund soll einen Bund mit demjenigen schließen, den er sich zum Freunde erkoren hat. Er soll sich durch ähnliche Gesinnungen zu ihm hingezogen fühlen, soll sich ihm langsam ergeben, prüfend, ob der Andere der Neigung werth, und kämpfend mit der Scheu, die jeder Mensch, der sich selbst achtet, empfindet, ehe er sich an einen andern anschließt. Dann aber soll er treu zu ihm stehen für alle Zeit. Alles das empfinden wir unwillkürlich, wenn wir Freund sagen. Ist es da nicht erklärlich, wenn wir sparsam mit dem Worte umgehen? Anders das französische ami. Auch dieses Wort enthält beide Bedeutungen des deutschen Freund, aber anders vertheilt. In ihm überwiegt der bekanntschaftliche Begriff den freundschaftlichen. Auch der französische ami kann alles sein, was der deutsche Freund sein soll, aber er braucht es durchaus nicht zu sein, um den Begriff zu erfüllen, den die Franzosen mit dem Ausdrucke gewöhnlich verbinden. Er ist meist nur ein Bekannter, der Einem wohl will. Oder er ist weniger als dies: ein Mann, dem wir Gelegenheitsdienste erwiesen haben, oder einer, der gern mit uns plaudert, und der nichts Schlechtes hinter unserem Rücken reden wird. Der Deutsche sagt kaum je zu seinem Freunde: Mein Freund! Das Wort deutet ein zu inniges Verhältniß an, um leichthin gebraucht zu werden. Der Franzose ami't sich dagegen den ganzen Tag." (Ueber Sprache, als Ausdruck nationaler Denkweise. Ein Vortrag von Dr. C. Abel. Berlin, 1869).

Wir haben bisher namentlich geltend zu machen gesucht, daß die sinnlichen und nationalen Elemente in deutschen Worten wieder bloßgelegt werden müssen, daß Etymologie und Kulturgeschichte auf dieselben Schlaglichter zu werfen haben, wenn sie mit ihrem vollen Inhalte in das Verständniß eindringen und in der Sprache der deutschen Jugend Leben erhalten sollen, und daß dabei das Lesebuch den zweckmäßigsten Ausgangspunkt bildet.

Die Sprache des Lesebuches bietet uns aber noch vielerlei andere Erscheinungen dar, an denen der Unterricht in der Mutter-

sprache nicht gleichgültig vorüber gehen darf, wenn die sprachliche Bildung wohl gepflegt und national ausgeprägt werden soll.

Gegenüber der Erscheinung, daß der ursprüngliche sinnliche Untergrund der Worte immer mehr zurücktritt, tritt uns eine andere in dem Bestreben entgegen, unsinnliche Begriffe wieder in Bezeichnungen für sinnliche Dinge darstellen zu wollen, in dem Drange nach Gleichnissen und bildlichen Redensarten, in denen das Geistige versinnlicht wird, die allgemeinsten und abstraktesten Gedankenbeziehungen an die greifbarsten Körperverhältnisse angeknüpft werden. Diese Erscheinung beruht auf dem psychologischen Erfahrungssatze, daß verwandte Vorstellungen sich gegenseitig wecken und zusammenschließen. Auf diese Weise gewinnt die Sprache wieder größere Anschaulichkeit und Eindringlichkeit; Gefühl und Erkenntniß werden stärker angeregt, denn die Vorstellungen erhalten mehr Deutlichkeit und Kräftigkeit. Die Anleitung zum Verständnisse bildlicher Redeweise und zur Anwendung derselben muß daher in der Volksschule ihre wohlverdiente Pflege finden. Die Gedichte und Schilderungen des Lesebuches werden vorzugsweise dazu Gelegenheit bieten.

Umgekehrt ist wieder in dem Sinnlich-Wahrnehmbaren ein Uebersinnliches niedergelegt und ausgesprochen, in jedem Einzelwesen, das die Sprache nennt, das Wesen, die Kraft, der innere Grund des Individuellen angedeutet. „Der Sprachgeist ist ein Dichter im umfassendsten Sinne, denn wer den poetischen Genius der Sprache nicht würdigen lernt, vermag auch nicht das Wesen der Sprache zu fassen.“ (Studien und Kritiken v. Grube.)

Um der Jugend diese Seite der Sprache auffassen zu lassen, bedarf es gleichfalls keiner künstlichen Mittel, ist es nicht nöthig, daß sie durch wohlgesetzte Definitionen Metapher, Personifikation, Metonymie und Synekdoche zu unterscheiden weiß. Wenn nur Ohr und Auge, Herz und Verstand, Sprachgefühl und Schönheitssinn dafür gewonnen worden sind, so ist die Aufgabe der Volksschule nach dieser Richtung hin gelöst.

Zu solchen Hinweisen auf das Ineinanderspielen des Sinnlichen und Uebersinnlichen, der konkreten und abstrakten Bedeutungen giebt das Lesebuch, wie Bibel und Gesangbuch, vielfache Gelegenheit, welche nicht versäumt werden darf. In dem

soeben genannten Buche von Grube ist Material für diese Seite der Behandlung des Lesestoffes dargeboten. Wir greifen einige Beispiele heraus. „In dem sinnlichen Objekt „Quelle“ hat die Sprache ein durchaus Uebersinnliches, ein reines Gedankenobjekt aufgefaßt und ausgesprochen, nämlich den Ursprung, den lebendigen Grund eines fortschreitend bewegten Lebens. „Aus der Wolke quillt der Segen:“ der Segen, der wie ein Fluß sich auf die Menschen herab ergießt, hat in der Quelle seinen Grund; der Segenstrom, wenn man ihn bis zu seinem Ursprunge verfolgt, führt zur Wolke als seiner Quelle hin. „Gott ist der Urquell alles Guten.“ „Dem Auge entquellen heiße Zähren.“ „Diese Verbindung ward für ihn eine Quelle langen Verdrusses:“ der Verdruß floß aus der Verbindung, die ihm das Dasein gab, die ihn nährte, speiste, unterhielt wie der Quell den Strom. „Die Quellen des Reichthums, der Macht, des Vergnügens ꝛc. — sie sind unerschöpflich, sie versiegen, werden verstopft“. In diesen Bildern liegt viel mehr als das abstrakte „Grund, Ursache, Ursprung“, weil zugleich der Lebensproceß, das fortdauernde Ausströmen, Sichentfalten und Entwickeln aus dem Anfange angedeutet wird, wie denn überhaupt in der Anschauung viel mehr liegt, als sich durch den abstrakten Begriff darstellen läßt.

Die „Hand“ ist die Spitze, worin die Kraft, die Geschicklichkeit, das ganze Wirken des Menschen ausläuft, in ihr wird die Thätigkeit des Menschen als eines vernünftigen Wesens angeschaut.

„Sag' an! wer ist ihr Truchseß?
Sag' an! wer ist ihr Schenk?“
„„Meine rechte Hand ist ihr Truchseß,
Meine linke ist ihr Schenk!““ (Klein Roland.)

„Nur die Stoffe seh' ich gethürmt, aus welchen das Leben keimet,
Der rohe Basalt hofft auf die bildende Hand.“ (Schiller).

„Und reget ohn' Ende die fleißigen Hände“ ꝛc. (Schiller).

„Dem dunkeln Schoß der heil'gen Erde
Vertrauen wir der Hände That.“ (Schiller).

Wie für die Thätigkeit überhaupt, ist die Hand auch für die sittliche That das Symbol, man spricht von „frevelnder Hand.“ Vormals hieb man den Dieben die Hand ab, als das Werkzeug,

womit die Sünde begangen war. „Ich wasche meine Hände in Unschuld."

Der Handschlag, die zwei in einander verschlungenen Hände, bedeuten, daß die beiden Personen in ihrer Thätigkeit, in dem Sinne, woraus die Thätigkeit entspringt, in ihrem Willen (der durch die Handlung vermittelt wird) übereinstimmen wollen. Wir fassen denjenigen, den wir lieben, mit dem wir vertraut sind, und der mit uns denselben Weg gehen soll, bei der Hand, gleichsam um die beiden Personen zu einer zu machen, die Lebensthätigkeit der einen an die der andern zu knüpfen. „An deiner Hand will ich durchs Leben gehen." „Hand in Hand gehen." Der Fromme läßt sich führen von Gottes liebender Vaterhand."

Und wie die Hand das Werkzeug der Thätigkeit überhaupt, so insbesondere wird sie als Spenderin des Segens und der Wohlthat, als Organ der Strafe, Rache und Gewalt angeschaut. „Dem Feinde in die Hand fallen." „Du thuest deine milde Hand auf und sättigst Alles ꝛc." Die Hand des Herrn lag schwer auf mir."

Aehnliche Betrachtungen kann man z. B. an den Worten Stamm, Blüte, Zweig, Frucht, Arm, Fuß, Kopf, Herz, Feuer, Licht und noch an vielen anderen anstellen; sie werden auf Sprache, Geist und Herz der Jugend gleich günstig einwirken, sie bilden national, weil sie uns die Denkweise des Volkes enthüllen und aneignen.

Insbesondere sind auch die Personifikationen in der Sprache zu beachten. Wir legen sogar wie die Alten dem abstrakten Begriffe immer noch eine Person, eine Göttin, Muse ꝛc. zu Grunde, verkörpern ähnlich wie sie die Idee zu einer Klio, Venus ꝛc., wenn wir sagen: „ein Freund der Geschichte, der Schönheit und der Wahrheit," „der Tod pocht an die Thür, ruft die Menschen ab, befreit sie von Schmerzen."

„Kaum erscheinet etwas zu erklären daran, wenn einmal vorkommt: „die Arbeit ging nur langsam vorwärts." Und doch, hält man seine und der Kinder Phantasie daran fest, so findet sich Gold darin, das sie selber kaum finden und wenn sie es hundertmal in die Hand nehmen. Die Arbeit ging? ging vorwärts? Hat sie denn Beine? Die Schüler lachen, aber schon öffnete den Aufgeweckten die bloße Frage die Augen, sie sehen die Arbeit plötzlich

mit Beinen und gehend, wie der erste, der die Wendung brauchte, sie gesehen haben muß, und alle passen jetzt scharf auf, auch die, die nur die Schale, noch nicht den Kern sehen." (Hildebrand). Bei solchen Beispielen hat man nicht nöthig, Erklärungen und Auseinandersetzungen des Begriffes Personifikation zu geben, die Schüler schauen am einfachsten in den Sprachgeist hinein, wenn man, wie Hildebrand räth, sich selbst vom Katheder aus auf die Beine macht und durch die Klasse schreitet, um anschaulich anzudeuten, wie die „Arbeit gut geht, still steht, plötzlich stockt, wieder vorwärts geht, in raschen Gang kommt, am Ziele ist." Gesetzt, es käme die Stelle im Lesebuche vor: „Sonnenschein und Regen lösten sich ab, bald sah der Himmel heiter, bald finster aus", so werden diese Ausdrücke ihr volles Leben erst dann erhalten und in das Sprachbewußtsein der Jugend eingehen, wenn der Lehrer vergleichend auf das Ablösen der Wachen hindeutet, auf den wechselsweise heitern und finstern Ausdruck des Menschenantlitzes aufmerksam macht. Dann wird auch der Himmel der Jugend von selbst als ein großes Antlitz erscheinen, das lacht in sonniger Bläue, weint beim Regen, griesgrämig und trübselig im Nebel und finster und zornig beim Gewitter ausschaut, dann wird sie von selbst darauf verfallen, das Aussehen des Himmels mit bildlichen Ausdrücken zu bezeichnen.

Die deutsche Sprache gleicht dem Meere. Wie dieses birgt sie unendliche Schätze und wirft köstliche Perlen aus, die jeder Deutsche fleißig einsammeln sollte, um sie in seine Sprache als glänzenden Schmuck und dichterische Verzierungen einreihen zu können. Zu diesem Schatze gehören ferner die sprichwörtlichen Redensarten, die Sentenzen, die Stab- und Stimmreime und die verschwisterten Wortpaare.

Die sprichwörtlichen Redensarten enthalten in der Regel keinen abgeschlossenen Gedanken in einem ausgebildeten Satze; sie fügen sich als besondere Ausdrucksformen für Vorstellungen in die Rede ein. Sie sind Bilder aus dem Leben, in den Rahmen weniger Worte gefaßt. Der Sprechende und der Schreibende greift in diese Schätze hinein, wie der epische Sänger in den Vorrath epischer Formeln. Redensarten, wie: „Mir standen die Haare zu Berge, da war Holland in Nöthen, das ist

polnische Wirthschaft, leeres Stroh dreschen, den Nagel auf den Kopf treffen, eine Ursache vom Zaune brechen, aus der Hand in den Mund leben, über Hals und Kopf laufen, eine Sache über's Knie brechen, auf den Strauch schlagen, einem in's Gehege kommen, hinter dem Berge halten, den Mantel nach dem Winde hängen, jemandem etwas in den Mund legen, jemanden zur Bank hauen, jemanden im Stiche lassen, kurz angebunden sein, die Zügel schießen lassen, etwas auf die lange Bank schieben" u. s. w., sind gleichsam in die Sprache hineingetragene Lebensbilder, die erklärt und anschaulich beleuchtet werden müssen, damit die zu Grunde liegenden Lebenslagen, Handlungsweisen, Vorgänge und Charakterzüge in scharfen Umrissen hervortreten. Bei einigen wird man an geschichtliche Ereignisse erinnern müssen. „Holland in Noth" kann nicht klar werden, wenn man nicht erwähnt, daß es 1672 von Turenne so hart bedrängt wurde, daß die Holländer sich nur durch Durchstechen ihrer Dämme zu retten vermochten. „Jemanden im Stiche lassen" wird dem Schüler nicht durch ein „Jemanden in der Noth verlassen" deutlicher, denn dies hat er vor der Erklärung schon instinktiv herausgefühlt. Eine solche Erklärung, die kein lebensvolles Bild, sondern nur einen verblaßten, zusammengeschrumpften Schatten in Form eines Begriffes giebt, führt nicht in den Geist der Sprache ein. Man würde den Schüler vielmehr im Geiste auf ein altdeutsches Schlachtfeld führen müssen, wo Einer im Schrecken der Flucht einen todeswunden Kampfgenossen, anstatt ihm den Pfeil, die Lanze oder den Speer aus dem Leibe zu ziehen, nur auf eigene Stellung bedacht, eilig verläßt und über „Hals und Kopf" der Todten und Verwundeten davon läuft, um keine Minute zu verlieren. Man könnte statt dessen vielleicht auch an ein Turnier erinnern. „Auf die lange Bank schieben" giebt uns Gelegenheit, auf die frühere Langwierigkeit und Sorglosigkeit bei den gerichtlichen Verhandlungen hinzuweisen. „Jemand zur Bank hauen" ist ein Ausdruck der rohen Gesinnung früherer Zeit. Während unter der Bank der vorletzten Redensart die Gerichtsbank, Aktenbank und dergl. zu verstehen ist, ist hier unter Bank eine Fleischbank zu denken, wie man sie heutzutage noch auf Märkten und in der Nähe der Rathhäuser findet, belegt mit zugehauenen Fleischstücken. „Einem in's Gehege kommen" erinnert

daran, daß der Deutsche es von Alters her liebte, sein Heim einzuhegen oder einzufriedigen und jedes unberechtigte Eindringen in dasselbe als Friedensbruch zu betrachten.

Bei der Behandlung des Lesebuches wird man oft auch auf Stellen treffen, die als Sentenzen oder als geflügelte Worte das deutsche Land durchlaufen und sich gern in Rede und Schrift einweben. Worte, wie: „Der Wahn ist kurz, die Reu ist lang", „Die Sonne bringt es an den Tag", „Der ist besorgt und aufgehoben ꝛc." „Ein Kaiserwort soll man nicht drehn und deuteln", „Der Mensch versuche die Götter nicht" und andere, aus dem Vorrathe des Lehrers hinzugebrachte, müssen eingehend aus dem Inhalte des Gedichtes heraus beleuchtet werden. Manche verdienen eine katechetische Behandlung, wie z. B. „Die Treue ist doch kein leerer Wahn." Die Schüler müssen sie nicht nur in ihr Gedächtniß fassen, sondern auch im Stande sein, anzugeben, wo sie sich finden, und wie und wo man sie in die Rede einflechten kann.

Wie dichterisch die Muttersprache ist, läßt sich der Jugend recht anschaulich aus der Fülle von Stab- und Stimmreimen erklären, die wie gothische Laubgewinde sich durch die Sprache hindurchziehen und deren Musik mit ihrem Singen und Klingen erhöhen.

Zu dem ältesten deutschen Erb- und Sprachgut gehören die Reste der Alliteration, wie Herz und Hand, Land und Leute, Haus und Hof, Roß und Reiter ꝛc. Die Jugend muß angeleitet werden, ihren Zusammenhang zu verstehen, sie überall aufzulesen, sie zu ordnen und anzuwenden. Um sie ihrem Interesse näher zu bringen, möge sie auch etwas von der ältesten Art deutscher Dichtung erfahren, möge sie hören, daß auch neuere Dichter die Stabreime wieder angewendet haben, und daß die Kinder heutigen Tages sie noch mit Lust und Liebe sagen und bilden, ohne zu wissen, was sie denn eigentlich thun. Es ist ein im Unbewußtsein des Volkes noch lebender Rest der alliterirenden Dichtung, wenn Groß und Klein, es als eine Art Zungenturnen betrachtend, versuchen, ohne Anstoß herzusagen: „Hans hackt Holz hinterm Hause" oder: „Kein klein Kind kann Kirschkerne knacken."

Eine andere Art dichterischer Gebilde, die wie Glockentöne in die Sprache hineinhallen, sind die Stimmreimpaare, wie z. B.

Hülle und Fülle, Hangen und Bangen, schalten und walten, Sack und Pack, weit und breit ꝛc. Auch diese müssen in die Sprache der Jugend hineingeleitet werden, auch bei diesen muß sie die innere Zusammengehörigkeit erkennen lernen. Manche davon lassen eine interessante Erklärung zu, so z. B. Hülle und Fülle, mit welchem Ausdrucke wir sehr großen Ueberfluß zu bezeichnen pflegen. „Diese Redensart stammt jedenfalls aus einer Zeit, in der die Sage von dem Hüllen und Füllen des Otternbalges und damit zusammenhängende Rechtsgebräuche in Deutschland noch unvergessen waren.“ (Albert Richter, Deutsche Heldensagen.) Nach der nordischen Sage kommen nämlich die Asen Odin, Loki und Hörnir zu einem Wasserfalle auf ihrer Wanderung durch die Welt. Loki wirft Ottern, den in die Gestalt einer Fischotter verwandelten Sohn Reidmars, mit einem Steine todt, und dann ziehen sie ihm den Balg ab. Abends suchen sie bei Reidmar Herberge und zeigen ihm den Otternbalg. Dieser ruft seine Söhne herbei und zwingt mit ihnen die Asen, zur Buße für Otter den Otternbalg mit Gold zu füllen und ihn dann auch von Außen mit Gold zu bedecken, zu hüllen.

Es wurde im deutschen Alterthume der Todtschlag oft dadurch geahnt, daß der Thäter den Leichnam des Erschlagenen mit Golde zu bedecken hatte, bis man nichts mehr von dem Leichname sah. Zu herrlichen Erläuterungen geben ferner „Gut und Blut“, „Dach und Fach“, „schalten und walten“ ꝛc. Veranlassung.

Endlich giebt es in der deutschen Sprache noch eine dritte Art dichterischer Gebilde. Es giebt gewisse Wortpaare, die wie Geschwister Hand in Hand durch die Sprache gehen, wie z. B. kurz und bündig, Weib und Kind, Hab und Gut, Berg und Thal, Fug und Recht ꝛc. Sie verleihen der Muttersprache Nachdruck, Fülle, Anschaulichkeit und Schmuck und dürfen darum gleichfalls nicht unbeachtet bleiben. Warum sagen wir „nach Jahr und Tag“? Weil nach altdeutscher Rechtssitte jedem Termine noch immer eine Nachfrist beigegeben wurde, damit um so weniger eine zufällige Behinderung die Einhaltung des Termines unmöglich machen konnte. So giebt es manchen herrlichen Ausdruck, den die Jugend sich leicht aneignet, wenn er ihr nahe genug gelegt wird, damit sie ihn ergreifen und in ihren Sprachschatz einfügen kann.

Auch neuere Schriftsteller haben unsere Muttersprache mit schlagenden Worten bereichert, die es verdienen, durch die Schule landläufiger gemacht zu werden. Wir erinnern an „Reih und Glied" und „Hammer und Ambos", die das Volk aus den Romanen Spielhagens aufzugreifen beginnt, an Ausdrücke, wie z. B. „Zahlen beweisen", „Thatsachen reden", die ganz unserem modernen Kulturleben angehören und dasselbe charakterisiren helfen, an das herrliche Bild vom „rothen Faden", das Meister Göthe in unsere Sprache eingeführt hat ꝛc. Ist der Sinn der Jugend für die Schönheit, Bildungsfähigkeit, Schlagfertigkeit der Sprache durch die Mittel geweckt, die wir angegeben haben, so werden sie auch später glückliche Neubildungen, wo nicht selbst erfinden, so doch wenigstens sich aneignen, und somit dazu beitragen, daß der Leib unserer Muttersprache immer herrlicher und gliederreicher werde.

Bisher wollten wir vorzugsweise darthun, daß man der Jugend zu zeigen habe, wie die Muttersprache dichtet und denkt, nun gilt es noch, darzulegen, wie schon ihr Klang dichterisch zu sein vermag, wie innig sie ihre Töne mit dem Gedanken verschmelzen kann, wie sie zu zürnen und zu schmeicheln, zu grollen und zu kosen, zu weinen und zu jauchzen versteht.

Wir meinen die Onomatopoesie, die unserer Muttersprache in so hohem Grade eigen ist, ihre Fähigkeit zur farbenreichen Sprachmalerei, zur dichterisch hörbaren Veranschaulichung der Sache durch die Wortlaute. Wir haben alle mehr oder minder ein bestimmtes ursprüngliches Gefühl für die Lautsymbolik, für eine gewisse Analogie zwischen der Lautbildung und unseren Vorstellungen. Durch die Berücksichtigung derselben haben unsere Dichter oft die Wirkung ihrer Gedichte erhöht, und es ist keine der letzten Aufgaben des Unterrichts in der Muttersprache, Ohr und Auge der Schüler dafür zu öffnen.

Bei Klangbildern, wie rauschen, donnern, plätschern, murmeln, knistern, zischen, sausen, keuchen, klirren, prasseln ꝛc., weise man daher die Jugend auf das Anklingen des Wortlautes an den Naturlaut hin, und wenn der Lehrer aus seinem Wissensschatze noch wirkungsvollere Beispiele herzubringt, wie z. B.: „Hurtig mit Donnergepolter entrollte der tückische Marmor (Voß), so wird sich sicherlich eine, neue ungeahnte Seite der Muttersprache

ihrem Verständnisse erschließen. Das Lesebuch bietet manichfache Gelegenheit, den Blick der Jugend auf diese eigenthümliche Wirkung mancher Vokale und Konsonanten zu lenken. Daß das „i" das Liebliche und Freudige malt, kann man z. B. aus dem Erlkönig ersehen lassen, aus der Stelle: „Du liebes Kind, komm geh mit mir, gar schöne Spiele spiel ich mit dir!" Das Dumpfe, Grauenhafte, das im „u" sich ausspricht, erhellt z. B. aus Uhlands: „Weh' dir, verruchter Mörder, du Fluch des Sängerthums!" In demselben Gedichte läßt sich aus folgender Stelle recht fühlbar die verschiedenartige Wirkung der Vokale aus dem Gegensatze erweisen:

„Der König, furchtbar prächtig, wie blut'ger Nordlichtschein;
Die Königin, süß und milde, als blickte Vollmond drein."

Nicht nur der Lehrer, auch die Jugend schon muß mit dem Ohre ein Geplätscher vernehmen, wenn sie liest oder hört:

„Und sieh, aus dem Felsen geschwätzig schnell
Springt murmelnd hervor ein murmelnder Quell!"

So kann an manchen Gedichten gefühlt werden, wie das Metrum dem Inhalte entspricht. Wir erinnern nur noch an: „Auf dem Dome schwer und bang, tönt der Glocke Grabgesang," und an: „Hurre, hurre, hopp, hopp, hopp" 2c.

Wenn endlich noch im letzten Schuljahre auf die Verschiedenheit der Reime und deren Stellung, auf die Versmaße und auf die häufigsten Dichtungsgattungen und deren Eigenthümlichkeiten an Beispielen in dem Lesebuche hingewiesen worden ist, so dürfte die Volksschule gethan haben, was sie zur Förderung der ästhetischen, logischen und moralischen Bildung — d. i. der nationalen Bildung der Jugend durch Einführung in das Verständniß der Muttersprache zu thun vermag.

Vor allem wünschen wir aber, daß der Inhalt der Sprache mit der in ihr waltenden nationalen Denkweise mehr als bisher in's Auge gefaßt werde, daß alle Lehrer das Wort des Dichters verstehen und mit ihm sagen:

„In jedem Wort, wenn wir's erwägen, liegt ein ganzes Buch,
Und manichfach ist auszulegen der einfachste Spruch.
Viel kann aus wenig Worten lernen, wem es ist verliehn,
Als wie du kannst aus kleinen Kernen große Bäume ziehn."

Mündliche Uebungen in der Muttersprache.

Was wir im vorigen Abschnitte bezüglich der Auffassung der Muttersprache dargelegt haben, das sollte und konnte nicht erschöpfend sein, und wenn wir dabei auf die Betrachtung des Sprachinhaltes den Hauptton legten, so wollten wir einerseits damit andeuten, daß nach dieser Richtung hin viel versäumt worden ist, und andrerseits, daß der Geist der Sprache selbst nur auf diesem Wege erkannt und ein volles Verständniß der Lesestücke nur durch die Beleuchtung der Worte gewonnen werden kann. Eine derartige, auf den Inhalt gerichtete Sprachbetrachtung, bei der sich die nationale Denkweise enthüllt, ist vor allem geeignet, der Bildung eine nationale Ausprägung zu verleihen. Alle die angeführten sprachlichen Erörterungen dürfen sich aber nicht zu weit von dem Gesammtinhalte des Lesestückes entfernen, auch nicht den Text zertreten und ersäufen. Sie finden ihre beste Stelle vor und nach dem Lesen und haben unmittelbar dem besseren Verständnisse des Ganzen zu dienen. Der Genuß des Sprachstückes und die Aufnahme des sachlichen Inhaltes soll durch sie vorbereitet und gefördert, aber nicht gestört werden. Das Anstellen von Vergleichen, das Herbeiziehen von verwandten sprachlichen Erscheinungen, das Gruppiren und Ordnen des behandelten Sprachstoffes finden daher von Zeit zu Zeit in besonderen, zu diesem Zwecke erwählten Stunden oder in den Stunden, die für Grammatik festgesetzt sind, und in denen die Laut- Flexions- und Satzlehre zu behandeln ist, den geeignetsten Platz. In diesen Stunden erhält die Auffassung der Sprache ihre Ergänzung und Vollendung, in dieser kommt man auf das zurück, was in der Lesestunde aufgefunden wurde, es vergleichend, erweiternd, übend.

Auf die Sprachmittheilung und Sprachauffassung hat nun die Sprachübung zu folgen. „Erst die Uebung macht den Meister.“ Es giebt Menschen, die die Sprache gut verstehen, die sich sogar rühmen dürfen, die grammatische Seite der Sprache aufgefaßt zu haben, und dennoch lesen, reden und schreiben sie schlecht, weil sie in diesen Dingen zu wenig planmäßig geübt worden sind. Erst durch die Uebung verwandelt sich die objektive Sprache in eine sub-

jektive, wird sie zu einem sicher erworbenen Besitze, über den man nach Maßgabe seiner Bildung frei verfügen kann. Ohne Uebung geht die Sprache, wenn auch auf einige Zeit im Bewußtsein hell und im Gedächtnisse fest, wieder aus der Jugend heraus, ohne Uebung wird sie nicht zu geistigem Fleisch und Blut. Das Wort muß nicht nur oft über die Lippe laufen, auch auf der Schwelle des Bewußtseins muß es, Hand in Hand mit der Vorstellung, sich pünktlich einstellen lernen; mit Leichtigkeit und Bereitwilligkeit muß es aus der Feder fließen, mit Aetherflüssigkeit muß es sich vom Munde zum Ohre schwingen, mit photographischer Treue auf dem Papiere niederschlagen. Diese Dienstbarkeit der Sprache setzt ihre Beherrschung voraus, diese kann aber nur durch tüchtige logische Schulung und fleißige und vielseitige Uebung erworben werden. Auf diese letztere wollen wir nun, soweit sie sich auf die mündliche Darstellung bezieht und nicht schon ihre Erörterung gefunden hat, in Folgendem näher eingehen.

1. Lesen.

„Das laute Lesen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt auch Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüthe Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle und erwirkt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter."

Herder.

Schon nach dem ersten Schuljahre müssen die Schüler im Stande sein, den Lesestoff der Fibel zu bewältigen. Wir können dem neuerdings vielfach ausgesprochenen und auch schon hier und da in die Praxis eingeführten Grundsatze, daß das Lesenlehren im ersten Schuljahre verfrüht sei, und daß an dessen Stelle ein ausgedehnterer Anschauungs-, Sprech- und Zeichenunterricht treten müsse, nicht so bedingungslos beipflichten. Man muß das Letztere thun und das Erstere nicht unterlassen. Durch das Lesenkönnen erhält das Kind gleichsam ein neues Sinneswerkzeug, durch dessen Thätigkeit allem Unterrichte, insbesondere aber dem sprachlichen

eine Unterstützung zu Theil wird, die man so zeitig herbeiführen muß, als es die Rücksicht auf die Kindesnatur gestattet. Mit der in den ersten zwei Schuljahren erworbenen und allmählich gesteigerten Lesefertigkeit sind aber die Kinder noch weit von jener Stufe entfernt, auf der das Lesen sich zu einem Lesevortrage steigert, welchen Göthe eine Kunst nennt, die, um echte Kunst zu sein, zur Natur zurückkehren müsse. Aus leicht begreiflichen Gründen werden die Schüler der Volksschule jenes Ziel niemals vollkommen erreichen, aber nichtsdestoweniger muß es angestrebt werden. Das Vorlesen eines Sprachstückes muß auf allen Unterrichtsstufen als eine kleine und bescheidene Kunstleistung gelten wollen.

In der Regel hört man die Meinung aussprechen, daß die untersten Klassen vorzugsweise das mechanisch-geläufige, die Mittelklassen das logisch-richtige, die Oberklassen das euphonisch-schöne Lesen pflegen müßten. Ohne Weiters können wir uns dieser Ansicht nicht anschließen. Natürlich muß der Vortrag unberücksichtigt bleiben, so lange die mechanische Fertigkeit noch nicht erreicht worden ist, und das logische Lesen kann nicht eher eintreten, bevor man nicht den Lesestoff dem Verstande des Schülers geöffnet hat, und von einem Lesen mit Ausdruck und Gefühl kann nicht die Rede sein, wenn nicht das letztere vorher durch das Verständniß erwärmt worden ist. Diese verschiedenen Stufen in der Kunst des Lesens dürfen aber nach unserer Meinung nicht auf Jahre von einander geschieden werden; es ist vielmehr schon mit und bei dem mechanischen das logische und ästhetische Lesen anzubahnen. Denn da das Kind nach unserer Forderung nichts lesen soll, was es nicht versteht oder was ihm nicht verständlich gemacht werden kann, so wird es auch immer, und zwar schon in der Elementarklasse, logisch und ausdrucksvoll lesen müssen, sobald der Lesestoff dem kindlichen Geiste und Gemüthe angemessen ist und von ihm beherrscht wird. Uns hat die Erfahrung gelehrt, daß, wenn nur einigermaßen die Schwierigkeiten im Uebertragen der geschriebenen Sprache in die Lautsprache überwunden sind, das logische und gefühlvolle Lesen sich unter der weiteren Voraussetzung, daß der Inhalt und die Sprache in ihren Worten und Satzformen kindlich sind, bei den meisten Kindern von selbst einstellt. Da aber auf jeder Stufe der Stoff schwerer, die Satzformen länger und manichfaltiger, der

Gedanken und Gefühle tiefer und beziehungsreicher werden, so muß auch die Kunst des fertigen, logischen und schönen Lesens auf jeder Stufe gleichzeitige Uebung und stetige Vervollkommnung finden.

Höchstwichtig für die Erzielung eines guten Lesens ist die Methode des Lesenlehrens. Eine Schule, die an todten Silben, an unverstandenen, dem Kinde ganz fernliegenden Wörtern, an nichtssagenden Sätzen und unkindlichen Stoffen das Lesen lehrt, wird nie so gute Leser aufweisen als die, welche die von uns befürwortete Methode befolgt. Jene schleppt in die Schule die Monotonie und Verzerrung ein, die sich so schwer beseitigen lassen, daß man allerdings erst auf den höheren Stufen zur Uebung des logischen und schönen Lesens gelangt. Die erste und beste Vorbereitung für schönen Lesevortrag ist die sorgsame Pflege des schönen Sprechens. „Glücklich ist das Kind, der Jüngling, dem von seinen ersten Jahren an verständliche, menschliche, liebliche Töne in's Ohr kamen, die seine Zunge und den Ton seiner Sprache unvermerkt bildeten! Glücklich ist das Kind, dem seine Wärterin, seine Mutter, seine älteren Geschwister, seine Anverwandten und Freunde, endlich seine frühesten Lehrer auch im Gehalte und Tone der Rede gleichsam Vernunft, Anstand, Grazie zusprachen; der Jüngling, der Mann wird sie nicht verläugnen, so lange er lebt. Denn nur durch Hören lernen wir sprechen, und wie wir frühe hörten, wie unser Mund, unsere Zunge sich in der Kindheit und Jugend formten, meistens sprechen wir so zeitlebens." (Herder. „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen"). Den meisten Kindern wird aber dieses Glück durch ihre früheste Umgebung nicht zu Theil, den meisten kann erst in der Schule dieses Glück geboten werden. Wie wir bemüht sind, den musikalischen Sinn und das Gehör durch Vorsingen oder Vorspielen schöner Melodien zu bilden, so muß auch der Sinn für schöne Sprache, sei sie laut gelesen oder frei gesprochen, durch Vorsprechen und Vorlesen geweckt werden, und zwar recht nachdrücklich auf den untersten Stufen, weil da die Organe noch biegsam sind. Wenn der Lehrer Muster und Vorbild ist, wenn er innerlich erwärmt, lautrein, durchsichtig-deutlich, mit biegsamer, dem Stoffe sich anschmiegender, die Ge-

fühle abspiegelnder Stimme, wenn nöthig, ergriffen und begeistert vorlesen kann, dann werden auch die Schüler, ohne lange Regeln über die Betonung erhalten zu haben, gut lesen.

Eine zweite Voraussetzung des guten Lesens ist die Lesefertigkeit. Wir meinen darunter nicht jenes „Schnelllesen, das die Mutter des Schlechtlesens ist“ (Kehr), das ohne Ruhe und Rast flüchtig einherrennt, das eilt, ohne zu weilen, das die Worte halb erräth und die Satzzeichen nicht achtet, sondern das besonnene, über den Worten ruhende und sinnende Lesen, das jedes Wort lautrein, deutlich, verständlich, ausdrucksvoll und natürlich ausprägt, das Auge dem Munde vorausgehen läßt, um die Länge des Satzes und dessen Zusammenhang vorher zu überblicken und darnach die Betonung einzurichten. Dies ist auch ein Theil der mechanischen Lesefertigkeit, der bis in die Oberklassen hinauf sorgsame Pflege zu finden hat und sich nicht in den Unterklassen abthun läßt, so daß das verständniß- und gefühlvolle Lesen als etwas Besonderes erst später hinzukommen könnte. Ohne diese Lesegewandtheit stellt sich nicht die Lust zum eigenen Lesen ein. Auch die Auffassung des Inhalts wird durch den Mangel an technischer Fertigkeit erschwert.

Wackernagel sagt: „Das Geheimniß des guten Lesens ist Wahrheit.“ Diese geht parallel mit dem Wachsen der Bildung und hat zur Bedingung, daß der Inhalt des Lesestückes zuvor in den Geist des Schülers übergegangen ist, die rechte Stimmung und das volle Verständniß erzeugend, ohne das eine Hingabe an den Lesestoff sich nicht denken läßt. Die Erfahrung, daß das Kind seine eigenen, selbst gedachten Gedanken mit natürlichem Ausdrucke hervorbringt, sofern es in dieser Hinsicht nicht verbildet ist, sollte uns stetig daran erinnnern, daß das gute Lesen ein volles Verständniß voraussetzt, und zwar auch des einzelnen Wortes, denn sonst stößt sich das Kind alle Augenblicke an dunkle Worte, die seinen Gedankenlauf hemmend unterbrechen. Das gefühlvolle Lesen muß aus dem Innern herausquellen. Will man es bloß anlernen, indem man nur Ton und Geberde vormacht und die Einführung in die Stimmung und das Verständniß unterläßt, so erzieht man zur Unwahrheit und Heuchelei, die doch jedenfalls nicht deutsche Eigenschaften werden sollen.

Obgleich in der Volksschule das laute Lesen die Regel bilden muß, weil nur durch dieses der Beweis gegeben werden kann, daß das Kind den Inhalt erfaßt hat, und weil es zugleich eine Uebung des Muthes und der Sprach- und Hörorgane ist, so darf doch auch das stille Lesen der Pflege nicht ganz entbehren. Durch dieses muß sich die Jugend gewöhnen, auch ohne Lautausdruck seine Gedanken sammeln, seinen Geist auf den Inhalt richten und über denselben Rechenschaft geben zu können. Erfolgt doch unser Lesen nach dem Verlassen der Schule fast nur auf diese Art.

Gelesen wird in der Lesestunde. Das schließt aber keineswegs das Lesen in anderen Stunden aus. Wie man in der Religionsstunde die Bibel oder das Gesangbuch aufschlagen läßt, um durch Vorlesen einer Stelle die Beweisführung zu unterstützen oder die Wirkung dieses Unterrichts zu erhöhen, so sollte man auch in den Stunden für Geographie, Geschichte, Naturkunde, Religion und Grammatik zuweilen das Lesebuch aufschlagen lassen, um durch Vorlesen eines schönen Gedichtes, einer herrlichen Schilderung und dergl. die genannten Gegenstände in ein helleres Licht zu rücken, sie zu weihen und zu verklären, sie zu begründen und zu beleben, sobald das Lesebuch dazu sich eignenden Stoff darbietet. Ebenso wünschenswerth ist es, daß der Lehrer aus seiner Bibliothek oder aus der der Schule zuweilen ein Buch mit zum Unterrichte bringt, aus dem einzelne Schüler, während die andere nur hörend thätig sind, vom Lehrer zu bezeichnende und den Unterricht fördernde Abschnitte vorlesen müssen. Dabei sind die Schüler zugleich anzuweisen, wie man ein Buch zum Zwecke seiner Wissens- und Sprachbereicherung nutzbringend zu lesen hat.

2. Erzählen.

Auf das Einathmen folgt das Ausathmen.

Die Geschichten, Sagen, Märchen und Fabeln erzählen uns und sollen wiedererzählt werden. Das Lesebuch und der Lehrer sprechen nicht nur zu den Schülern, sie lehren auch sprechen. Als Vorbereitung zum Erzählen dient einerseits das Lesen, Erklären und Betrachten der dramatischen Gliederung

eines erzählenden Lesestückes, andererseits das anschauliche, wohlgegliederte Vorerzählen des Lehrers. Wie der Lehrer und das Buch erzählt, so sollen und werden die Kinder auch wieder erzählen. Namentlich müssen sie es dem Lehrer abmerken, wie man erzählt, Pausen macht, die Ausdrücke wählt, frei und beliebig wählen kann, ohne den Sinn und Gang der Erzählung wesentlich zu stören, wie man den Schauplatz vor die Seele stellt, die Begebenheiten vor dem Geiste vorüberziehen läßt, das innere Auge von den Zeilen des Buches abwendet und zum geistigen Schauen gelangt.

Die kleinen, noch spracharmen Schüler der Unterklassen mögen sich möglichst an die Worte des Buches oder des Lehrers halten, und letzterer mag darauf achten, daß er selbst eine und dieselbe Geschichte möglichst mit denselben Worten wiedererzählt. Das an das wortgetreue Wiedergeben streifende Erzählen soll eine sprachegebende Uebung sein. Erst dann, wenn sich die Schüler im strengen Nacherzählen tüchtig geübt haben, leite man sie zu freierem Erzählen an. Bei den Schülern der Oberklassen, die in der Handhabung erzählender Wendungen sicherer sind und einen größeren Sprachvorrath besitzen, kann man die sprachbildende Wirkung des freien Erzählens noch durch die Forderung erhöhen, bestimmte synonymische und syntaktische Veränderungen, erläuternde Bemerkungen, schildernde Ausgestaltungen und eigene Urtheile einfließen zu lassen. Daß ein fleißiges Erzählen nicht nur im Anschlusse an das Lesebuch, sondern auch in der Geschichte und Heimatskunde stattzufinden hat, bedarf nur der Erwähnung und ist wohl allgemein anerkannt. Von Zeit zu Zeit muß der Lehrer aber auch einmal in die Zeitgeschichte greifen und den Schülern etwas davon erzählen. Es wendet sich unser Unterricht meist noch viel zu sehr von der Gegenwart ab. Ein Krieg bricht aus, ein großer Mann stirbt, ein Denkmal wird errichtet, ein großes Unglück ereignet sich, eine edle That wird bekannt, eine Entdeckung, eine Erfindung von weittragender Bedeutung wird gemacht, die Nachricht von einem wunderbaren Ereignisse durchläuft die Welt 2c. — das sind vortreffliche Gelegenheiten, der Jugend etwas von der lebendigen Gegenwart zu erzählen, und das heißt nicht, Politik und Zeitung in die Schule hineintragen, wenn der Lehrer solche

Gelegenheiten beim Schopfe faßt, die ihm gestatten, der Jugend zu zeigen, daß edler Sinn, Tapferkeit, Opferfreudigkeit, Ehrgefühl und wie alle die herrlichen Tugenden heißen im deutschen Volke nicht ausgestorben sind, sondern als ein Erbe der Väter noch heute sich offenbaren. Rückt der Lehrer von Zeit zu Zeit der Jugend einmal eine im hellen Lichte der Gegenwart sich vollzogene Begebenheit vor das Auge, so wird sie sicherlich nicht nur mit großem Interesse lauschen, sondern auch mit verstärkten und geschärften Sinnen das Leben der Gegenwart, das um sie herumtost, beobachten und begreifen lernen. Kommt noch vom Lehrer an die Schüler die öftere Aufforderung hinzu, das in der Schule Gehörte zu Hause und das außer der Schule Gelesene oder Erlebte in der Schule zu erzählen, so haben wir vortreffliche Mittel in der Hand, um die an unserer Jugend so oft beklagte Mund- und Denkfaulheit, das gedankenlose Darüberhinlesen und das sinnenstumpfe Herumlaufen in Natur- und Menschenwelt zu bekämpfen und Bänder zwischen Schule nnd Elternhaus, zwischen Schule und dem Leben der Gegenwart zu knüpfen.

3. Memoriren und Vortragen.

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei inwendig lernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was im Sinn lebendig sich erschließt.“
Rückert.

Der Kampf gegen die Gedächtnißübungen, der namentlich im verflossenen Jahrzehnt heftig geführt worden ist, hat jetzt einen Umfang angenommen, der nach und nach für die Volksschule geradezu gefährlich zu werden droht. Wir stehen in Reih' und Glied mit denen, die sich gegen das geistlose, mechanische Auswendiglernen wenden, wobei der Stoff sich nicht in Saft und Kraft der Jugend verwandelt, das geistige Auge nicht an den Vorstellungen, sondern am Blatte haftet; wir verurtheilen die einseitige Pflege des Gedächtnisses durch eine Unmenge von religiösem Lehrstoff, der, nachdem er den Kindern Verdauungsbeschwerden bereitet hat, meist wieder durch die Poren des Geistes herausschwitzt oder durch den

Kanal des Vergessens ausgeschieden wird; wir werden stets die pädagogische Schule bekämpfen, die des Kindes Geist als ein zu füllendes Gefäß betrachtet und das Gedächtniß als die Oeffnung, auf die der „Nürnberger Trichter“ aufzusetzen sei: aber trotzdem werden wir nicht mit denjenigen gehen, die das Kind mit dem Bade ausschütten und alle Gedächtnißübungen in Mißkredit bringen wollen, weil unter dieser Firma viel Schwindelei getrieben worden ist. Unstreitig ist die Jugend die geeignetste Zeit, um das in sich aufzunehmen, was vom Gedächtnisse für das ganze Leben festgehalten werden soll, aber dennoch scheint man in neuerer Zeit sich dieser Thatsache der Erfahrung gegenüber vielfach verschließen zu wollen. Man hat die Abneigung gegen ungeeigneten Memorirstoff auf das Memoriren selbst übertragen.

Wir aber halten das Memoriren und insbesondere das wortgetreue Einprägen und Vortragen von poetischen und prosaischen Lesestücken für ein vorzügliches Bildungsmittel, weil es das Gedächtniß übt, das Sprachgefühl entwickelt, den Sprachschatz mit guten Ausdrücken und Satzformen bereichert, die Gedanken vermehrt, die Empfindungen stärkt, guten Inhalt und gute Formen zugleich gewinnen läßt. Soll aber nicht jenes monotone Hergebete und geistlose Auf- und Hergesage zum Vorscheine kommen, dem man sofort anmerkt, daß nur Auge und Ohr auswendig gelernt haben, daß die einzelnen Worte nur in ihrer Reihenfolge, nicht aber in ihrem logischen Zusammenhange aufgefaßt worden sind, so muß nicht nur der Stoff werthvoll und der Kindesnatur entsprechend sein, sondern auch vorher nach Form und Inhalt eine Beleuchtung bis zur Durchsichtigkeit erfahren haben. Nur das Verstandene bleibt im Gedächtnisse haften, nur das innerlich Erlebte geht in Fleisch und Blut des Geistes über.

„So oft es auch schon hervorgehoben worden ist, daß besonders das Memoriren guter, der Unterrichtsstufe entsprechender Prosa das beste Mittel ist, Sprache zu erwerben, so begnügt sich doch bis auf den heutigen Tag die Schule meist mit dem Auswendiglernen von Gedichten. Allerdings hat das Auswendiglernen prosaischer Stücke gewisse Schwierigkeiten, und wenn die Thätigkeit des Lehrers dabei nur im Aufgeben und Ueberhören besteht, kann

es den Kindern zur furchtbaren und ziemlich unnützen Qual werden. Wenn aber der Lehrer die Sache anzufassen weiß, anfangs kleine Stücke auswählt, alles sorgfältig erklärt, den Gedankengang und die Verbindung der einzelnen Sätze hervorhebt, und damit der einzelne Schüler sieht, wie er es zu Hause anzufangen hat, gleich selbst mit der ganzen Klasse ein Stück memorirt, indem er Satz für Satz laut vorspricht oder lesen und laut nachsprechen, nach dem zweiten Satze den ersten wiederholen läßt rc., wenn er ferner das Auswendiggelernte nicht nur mündlich hersagen, sondern in der Schule aus dem Kopfe niederschreiben, aber zu Hause nach dem Gedruckten korrigiren läßt rc., so weiß ich in der That, ich gestehe es offen, kein leichteres und besseres Mittel, um den Kindern Sprache beizubringen." (Dr. Panitz, Lüben's Jahresbericht 1867). Wir wissen auch kein besseres Mittel zur Förderung des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes der Jugend als das von Panitz empfohlene. Man lasse daher recht oft gute Prosastücke und zwar nicht nur Erzählungen, sondern auch Fabeln, Parabeln, Sagen, Schilderungen, Beschreibungen, Biographien, Briefe und dergl. wortgetreu einprägen und aus dem Gedächtnisse niederschreiben und vortragen. Der gute Erfolg für die Sprachbildung wird sich sehr bald bemerklich machen; der Schüler wird sichtlich mit größerer Sicherheit und Leichtigkeit seine Gedanken zum Ausdrucke bringen, weil ihm ein Vorrath von Sprache zu Gebote steht, in den er nur hineinzugreifen nöthig hat.

Als die „Gartenlaube" erzählte, daß im Feldlager vor Paris sich deutsche Soldaten, ohne Unterschied der Confession und unter der Leitung eines Juden, zusammengethan und zu Ehren Luther's und Schiller's am 10. November, dem Geburtstage dieser zwei kerndeutschen und hochverdienten Männer, eine Gedenkfeier veranstaltet hätten, da schlug uns allen freudig das Herz ob dieser konfessionslosen, pietätvollen Einmüthigkeit in dem Kultus deutschen Geistes; als aber die „Gartenlaube" weiter erzählte, wie mühsam man die am Feste vorzutragenden Gedichte erst habe bruchstückweise aus dem Gedächtnisse der Einzelnen hervorsuchen müssen, damit dann Einige dieselben wieder neu lernen und vollständig vortragen konnten, da wurden wohl die meisten Leser an die schmerzliche Thatsache erinnert, daß wir doch außerordentlich wenig von unserem

klassischen Schriftthume als ein unverlierbares, zu jeder Stunde zu Gebote stehendes geistiges Eigenthum mit uns herumtragen, daß die meisten Gedichte, die wir in der Jugend gelernt haben, nicht mehr fest und sicher im Gedächtnisse haften. Darum strebe jede deutsche Volksschule mit allem Fleiße darnach, der Jugend ein gutes Theil deutschen Schriftthums, einen Balladen-, Fabel- und Liederschatz, namentlich aber die schönsten und volksthümlichsten Gedichte von Schiller, Göthe, Uhland und Rückert mit auf den Lebensweg zu geben, und zwar so, daß sie dieselben, lebendig und treu im Gedächtnisse, im Herzen und Geiste bewahrend und hütend, zu jeder Zeit, bei jeder passenden Gelegenheit zu singen und zu sagen vermögen. Ein bis in das späteste Lebensalter festgehaltenes geistiges Eigenthum werden diese klassischen Sprachschätze aber nur dann, wenn sie fleißig wiederholt und durch öfteres Vortragen immer wieder aufgefrischt werden. Jeder Lehrer muß darüber Buch führen, damit sein „Nachmann" genau weiß, was die Schüler sich schon erworben haben, was sie sich noch erwerben müssen, und worauf er die Wiederholung zu richten hat. Nur durch eine in bestimmten Pausen wiederkehrende Auffrischung des Gelernten wird derjenige Grad von Sicherheit und Festigkeit gewonnen, der einen Besitz auf Lebenszeit gewährleistet. Dann werden auch mit der allmähligen Ausreifung des jugendlichen Geistes von Wiederholung zu Wiederholung neue Schönheiten entdeckt werden, die im Schüler eine noch tiefere Liebe zur Muttersprache und zu den klassischen Dichtern begründen dürften.

Vor allem darf in der Volksschule kein Volkslied gesungen werden, das nicht zuvor dem Verstande, dem Herzen und Gedächtnisse zu vollem Eigenthume gemacht worden ist. Leider sind wir aber im Stande, große Städte mit ausgebildetem Schulwesen namhaft zu machen, wo es Regel ist, daß die Kinder aus dem Liederbuche und von Noten singen. Freilich hat man da den Pädagogen den Gesangunterricht aus der Hand gewunden und Musikern von Fach in die Hände gelegt, die vor allem den Gesang recht künstlich gestalten wollen und die Melodie und die Fertigkeit im Notenlesen als Hauptsache, den Text als Nebensache betrachten. Es ist kein Wunder, wenn da der volksthümliche Gesang immer mehr verklingt,

wo ihm keine warme Pflege zu Theil wird. Die Unart, nur Melodien zu trällern, die Unsitte, kein Lied mit allen seinen Versen bis zum Ende zu singen, um es dann im Herzen ausklingen zu lassen, das Unvermögen, ohne Text- und Notenbuch zu singen, das immerwährende Abbrechen der Gesänge aus Mangel an Textkenntniß, das Springen von einem Liede zum andern, weil keins ordentlich gehen will — alles das wird trotz der großartigen Pflege der Musik in Deutschland immer allgemeiner. Soll aber der volksthümliche Gesang sich wieder beleben, sollen unsere schönen Volkslieder, insbesondere die patriotischen, ihre volle Würdigung erhalten und eine Pflegschaft nationaler Gesinnungen übernehmen, so muß sich die Schule mehr als bisher angelegen sein lassen, die herrlichen Texte in Fleisch und Blut der Jugend überzuführen. Der Klassenlehrer muß auch der Gesanglehrer sein. Ist es anders, trennt man vollständig den Unterricht im Deutschen von dem im Gesange, so reißt man auseinander, was innerlich zusammengehört wie Text und Melodie.

„Alcibiades gab jenem Schulmeister zu Athen eine Maulschelle, der den ersten klassischen Dichter seiner Sprache, den Homer, nicht in der Schule hatte; und wie fleißig die Griechen ihre besten Schriftsteller, wie fleißig die edelsten Römer die besten griechischen Schriften lasen, wie oft sie solche abschrieben, auswendig lernten, nachahmten und sich zu eigen machten, klingt für unsere neue barbarische Zeit beinahe wie ein altes Märchen. In Italien weiß der gebildetere Theil der Nation ihre klassischen Dichter fast auswendig; in englischen neuen Schriften werden sie zur Zeit und Unzeit angeführt und mit brittischem Stolze gepriesen, wie sehr die französische Nation auf ihre Sprache und Schreibart, auf die Muster derselben in jeder Art stolz ist, weiß jedermann." Wenn nun auch diese Worte heute uns Deutschen gegenüber nicht mehr so vollberechtigt sind, als zu jener Zeit, wo Herder sie aussprach, so bleibt doch wahr, daß da, wo das Memoriren der schönsten nationalen Sprachschätze und das laute lebendige Vortragen derselben eine bis in die untersten Schichten des Volkes hinabgehende Pflege und Uebung findet, die sittliche und geistige Bildung sich hebt; denn, wo ein Volk sich in seine Dichter hineinlebt, da wird

nicht nur Sprache und Rede ausgebildet, sondern auch die Gesinnung geadelt, der Gedankenkreis erweitert, das Leben verklärt, das Nationalgefühl genährt und die Bahn eines weisen Kulturfortschrittes unverrückt eingehalten. Diesen Standpunkt haben wir aber noch nicht voll erreicht. Noch giebt es viel zu thun. Vor allem wollen wir dafür sorgen, daß jeder Deutsche eine Anzahl der schönsten Gedichte, wie z. B. Schenkendorf's „Muttersprache, Mutterlaut!“, Schiller's „Worte des Glaubens“, „Die Glocke“, diesen Meistergesang eines deutschen Lebenslaufes, Uhlands „Des Sängers Fluch“ rc. sein Leben lang, lebendig in Kopf und Herzen, mit sich herumtrage. Jeder trägt dann Edelsteine von unendlichem Werthe für sein Seelenleben in sich, und wenn ihm eine weihevolle Stunde kommt, werfen sie einen verklärenden Schein in sein Inneres hinein. Sie sind die besten Schutzmittel gegen den Materialismus und gegen die Verrohung der Gesinnung. Sie gleichen unsichtbaren guten Geistern, die den Menschen, ohne daß er sich dessen recht eigentlich bewußt ist, fortwährend erziehen, ihn im Kampfe gegen die Noth des Lebens stärken, ihn in moralischer und ästhetischer Hinsicht veredeln, ihn für die Größe und Ehre des Vaterlandes begeistert erhalten. Durch sie lerne die deutsche Jugend ihre Muttersprache beherrschen, durch sie werde die deutsche Jugend von der Schönheit, dem Reichthume, der Kraft und von der veredelnden und erziehenden Wirkung der Muttersprache wiederum beherrscht, durch sie werde das Ohr der Jugend gegen jedes Unschöne und Unsaubere empfindlich gemacht und ihr Mund geweiht und geheiligt!

4. Reden.

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor.“
Göthe.

Die Redeübungen haben sich in der Regel an die Lesestücke anzuschließen und dann als Rekapitulationen des Gelesenen oder Gehörten, als Charakteristiken der auftretenden Personen, als Vertheidigungen gegen Einwürfe, als Vergleiche, Schilderungen, Beschreibungen, Beweise und dergl. zu erscheinen. Sie sollen den Schüler gewöhnen, Gedanken

selbständig zur Aussprache zu bringen und sie in einfachen Sätzen aneinander zu reihen; denn eine freie Beherrschung des Lernstoffes und der Sprache tritt nur dann ein, wenn der Schüler angehalten wird, das Erlernte, Erkannte und Gefühlte immer wieder in Worte zu fassen. Durch dieses wiederholte Einfangen der Gedanken in die Sprache verlieren die letzteren nach und nach das Traum- und Nebelhafte und gewinnen in der Seele scharfumrissene Gestalten. Vorbereitet werden diese Redeübungen durch die Forderung, die Antworten stets in ganzen Sätzen zu geben, bei Behandlung eines Lesestückes gewisse Theile desselben in die Antworten aufzunehmen, am Schlusse jeder Stunde den Hauptinhalt zusammenzufassen und zu wiederholen, wobei der Lehrer nur kurze Fragen in die Darstellung hineinzuwerfen, den Stockenden durch Andeutungen, den Unbeholfenen durch Unterstützung in der Wahl der passendsten Ausdrücke, Verbindungsformen und Satzkonstruktionen zu helfen hat. Gewisse Redewendungen und Satzformen müssen nach bestimmten Mustern, die der Lehrer vorlegt, zeitweise eingeübt werden. Schon Comenius empfiehlt nachdrücklich, die in den Schriftstellern aufgefundenen schönen Satzbildungen, Aussprüche, Perioden ꝛc. nachzubilden. Wenn z. B. gesagt werde, „reich an Mitteln“, so solle man die Knaben nachbilden lassen „reich an Vieh“, „reich an Geld und Gut“, „reich an Weinbergen“ ꝛc. Wenn Cicero sage: „Eudemus, nach dem Urtheile der gelehrtesten Männer wohl der erste in der Sternkunde“, so sollen die Knaben in möglichst getreuer Nachahmung sagen: „Cicero, nach dem Urtheile der gelehrtesten Redner wohl der erste in der Beredtsamkeit“ ꝛc. Auf diese Uebungen werden wir später noch einmal zurückkommen, da sie vorzugsweise bei der Satzlehre vorzunehmen sind.

Schon in den Unter- und Mittelklassen kann man den fähigsten Schülern die Aufgabe stellen, sich in zusammenhängender Weise über ein einfaches Objekt, das vor Augen steht, auszusprechen, und wenn man sie dabei nöthigt, an einer gewissen Disposition festzuhalten, z. B. bei einer Beschreibung sich über Theile, Gestalt, Farbe, sonstige Eigenschaften, Ort, Zweck, Lebensweise eines Dinges in geordneter Reihenfolge zu verbreiten, so werden sie sich auch bald gewöhnen, von bestimmten Gesichtspunkten aus eine Sache in's Auge zu fassen und darnach darzustellen.

Den Schülern der Oberklassen kann man schon zumuthen, etwas Erlebtes, eine Reise, einen Festtag, eine Beobachtung, je nach Umständen sofort oder nach vorausgegangener Vorbereitung oder Sammlung, mündlich darzustellen. Bevor zu einer schriftlichen Darstellung geschritten wird, haben die Schüler mündlich anzugeben, in welcher Weise sie ihre Aufgabe lösen wollen. Hierbei ist eine vortreffliche Gelegenheit geboten, auf die Synonymik der Sprache einzugehen und darauf hinzuweisen, wie die Sprache eine große Manichfaltigkeit in der Wahl der Worte, Wendungen und Satzformen zuläßt. Die gelungensten Aufsätze sind dann von den Verfassern auswendig zu lernen und der Klasse vorzutragen. Bei Schulfeierlichkeiten, wie z. B. bei den Entlassungen, gestatte man den besten Schülern, ein Zeugniß der von ihnen erlangten Sprachbildung in kleinen, einfachen, selbstausgearbeiteten Reden ablegen zu können.

Schon viel wird gewonnen, wenn man durch das Anstellen solcher Redeversuche der Jugend die Schüchternheit nimmt, die so oft einer gedeihlichen Sprachentwickelung hinderlich ist.

Niemals darf in der Volksschule der Grundsatz außer Auge gelassen werden, daß die Darstellung der mündlichen Sprache immer der schriftlichen Darstellung vorauszugehen und den Hauptton zu erhalten hat. Die mündliche Sprache wird ja nicht nur stündlich, vorwiegend und von manchen Menschen fast ausschließlich angewendet, sie bildet auch die natürliche Grundlage der schriftlichen Sprache, die nur ein sichtbarer Niederschlag der ersteren sein soll.

Die Volksschule kann und soll keine Redner ausbilden, aber alles das, was die Gewandtheit und Sicherheit in der Rede zu fördern geeignet ist, muß sie ernstlicher in's Auge fassen; denn zu keiner Zeit hat die Beredtsamkeit eine solche nationale Bedeutung gehabt und daher eine sorgsamere Pflege erfordert, als heute, wo sich das Volksleben immer vielseitiger gestaltet, wo zahlreiche Vereine der verschiedensten Art sich bilden, wo täglich öffentliche Versammlungen stattfinden und Berathungen gepflogen werden, wo kirchlich-religiöse, politische und pädagogische Fragen von weittragender Bedeutung auf der Tagesordnung stehen, die nur durch öffentliche Besprechungen, in denen die Stimme des Volkes sich kund giebt, ihre Lösung finden können, wo das Volk selbst mündig

gesprochen sein und im Parlamente, auf Landtagen und Synoden sein Wohl und Wehe selbst berathen, seine Gemeindeangelegenheiten selbst verwalten will. Viel Unglück ist schon entstanden, viel Glück verloren worden, weil kein Mensch im rechten Augenblicke die entscheidenden, überzeugenden Worte zu sprechen wagte, zu sprechen wußte, weil den Bessergesinnten der Muth und die Fähigkeit fehlte, dem gewandten verführerischen Redeflusse eines Bösen Dämme zu setzen. Manches Gute ist ungestiftet geblieben, weil die Fürsprecher schlechte Redner waren. Ein stummes Volk ist ein dummes Volk, das am Gängelbande des „beschränkten Unterthanenverstandes" geleitet zu werden verdient.

Ein Volk aber, das nicht nur hochgebildet, sondern auch beredt ist, wird sich niemals durch süße Stimmen bethören lassen, wird nie wie Evangelien bejubeln, was Einzelne ihm vorreden, wird eben so gern ein offenes und freies Wort hören wie selbst reden, wenn es auch einmal die Eigenliebe nicht kitzelt, wird redlich bemüht sein, durch möglichst allseitige Aussprache der Meinungen sein Haus-, Gemeinde- und Staatswesen stetig zu verbessern. Ein solches Volk laßt uns werden! Dann werden auch die Russen aufhören müssen, uns niemez, d. i. die Stummen, zu nennen.

Schriftliche Uebungen in der Muttersprache.

Unsere Zeit ist von Spöttern das „tintenklecksende Säculum" genannt worden. Wir wollen hier nicht untersuchen, inwieweit in dieser Bezeichnung ein berechtigter Vorwurf liegt. Sicher ist, daß jetzt kein Mensch auf Bildung Anspruch machen kann, der nicht die Fähigkeit besitzt, seine Gedanken auch schriftlich auszudrücken und zwar orthographisch und grammatisch richtig. Es sind unsere modernen Lebens- und Verkehrsverhältnisse, die von jedem Deutschen die Kunst der schriftlichen Darstellung seiner Gedanken fordern. Mancher, der sonst durch seine Neigung oder seinen Beruf wenig oder gar nicht zum Ergreifen der Feder genöthigt wurde und wohl gar diese Kunst geringschätzte, wird gewiß erst im

letzten Kriege seinem Lehrer oft im Stillen für alle die Bemühungen gedankt haben, durch welche ihm die Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke vermittelt wurde. Setzte ihn diese in der Schule erworbene Fertigkeit nicht in den Stand, seine Ahnungen, seine Hoffnungen, seinen Muth, seine Erlebnisse, seine Freuden und Klagen, seine Bitten und Wünsche den sehnsüchtig nach einer Nachricht ausschauenden Lieben mittheilen zu können und mit dem trauten Daheim in steter Verbindung zu bleiben? Und wenn einer todeswund auf blutiger Wahlstatt lag, war nicht die letzte Kraft der zitternden Hand dem Schreiben geweiht, das seinen Lieben den letzten Abschiedsgruß, den letzten Wunsch und Willen brachte, bevor sein letzter Hauch der Muttersprache mit ihm erstarb? Mit größter Verwunderung bemerkten die Franzosen, daß jeder gemeine deutsche Soldat seine Briefe selbst schreiben konnte, daß fast jeder ein Taschenbuch bei sich trug, das er mit Notizen füllte. Wir wollen uns freuen, daß in Deutschland keine öffentlichen Schreiber wie bei den romanischen Völkern nöthig sind und wollen nicht nur eifrigst bemüht sein, die Fähigkeit zur eigenen schriftlichen Darstellung der Gedanken dem nachwachsenden Geschlechte zu vermitteln, sondern auch dieselbe noch weiter zu steigern suchen.

Die schriftlichen Uebungen in der Muttersprache haben aber außer der *praktischen* Bedeutung noch eine *erziehliche* und *ideale*. Es erfährt durch dieselben auch der Geist eine Bildung, die von unschätzbarem Werthe ist. Sagt doch Jean Paul: „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger an als ein Buch lesen". Es wird die Jugend dadurch genöthigt, die Sprache selbst bewußter aufzufassen, schärfer und klarer zu denken, ihre Stimmungen zu beherrschen, Gedanken und Gefühle zu ordnen, abzuwägen und zu prüfen, und alles das ist eine vortreffliche Zucht des Geistes. Und wenn man auch nicht vom Style des Schülers sagen kann, daß er der Mensch sei, daß er einen klaren Spiegel seines Selbst darböte, so ist doch die Uebung in demselben immerhin ein Prüfstein seiner gesammten Bildung, ein Schleifstein des Verstandes. Auch der kleinste Aufsatz gleicht einer Linse, welche die Geistesstrahlen des Schülers sammelt und bricht.

Wenn die mündliche Sprachbildung in der Weise, wie wir sie gefordert haben, erfolgt, wird auf allen Stufen die schriftliche

wesentlich vorbereitet und erleichtert sein. Es handelt sich dann nur noch darum, durch besondere Uebungen gleichsam die Kunst „der Photographie der mündlichen Rede“ zu erlernen, die Technik sich anzueignen, welche dazu gehört, um die Sprache „aufzusetzen“. Die Gedanken und deren sprachliche Ausdrucksformen sollen sichtbar niedergeschlagen werden, und da diese vorher in der Schule auf mündlichem Wege zu gewinnen und darzustellen sind, so muß die schriftliche Darstellung der Sprache der mündlichen auf Schritt und Tritt folgen. Beide haben sich gegenseitig zu unterstützen.

Nun lehrt aber die Erfahrung, daß das durch die mündlichen Uebungen gebildete Sprachgefühl gerade dann, wenn sich die flüchtige, in ihrem Entstehen schon wieder vergehende Lautsprache in die streng nach den Sprachgesetzen sich richtende, dem betrachtenden und kritischen Auge fest und gebunden vorliegende und in bestimmte, von Gesetz und Gebrauch geforderte Formen sich hüllende Schriftsprache verwandeln soll, sehr oft ins Schwanken kommt und nach einer Stütze im Bewußtsein sucht. Das Sprachgefühl ist daher zum Sprachbewußtsein zu erheben, wenn die Niederschrift von eigenen Gedanken mit Sicherheit und Richtigkeit erfolgen soll. Doch bleibt jenes im Menschen der herrschende, leitende Trieb in dem Sprachgebrauche, während es von diesem heißen kann: „Der Mohr hat seine Schuldigkeit gethan, der Mohr kann gehen.“ Das will sagen, das Sprachbewußtsein kann wieder zum Unbewußtsein hinabsinken, wenn es das Sprachgefühl so veredelt, geläutert, geregelt und bestimmt hat, daß dieses nun einen sicheren Anhalt bietet und unfehlbar wie ein Instinkt wirkt; es muß aber auch wiederum als Schiedsrichter erscheinen können, wenn das zweifelnde Sprachgefühl sich in der Lage sieht, es anrufen zu müssen. Da nun die Volksschule die Fähigkeit, die Gesetze der Sprache durch Betrachtung mustergültiger Sprache zu finden, sie mit Bewußtsein aufzufassen und auf das Sprachgefühl bestimmend einwirken zu lassen, der Jugend zu verleihen hat, so ist sie zur Aufnahme der Grammatik als Lehrgegenstand genöthigt.

I. Grammatik.

„Den Zufall läßt nur der Gedankenlose walten;
Wer mit Verstand zum Ziele strebt, verfährt nach festem Plane.“

Kein Lehrgegenstand ist in der deutschen Lehrerwelt so derb angegriffen und so hartnäckig vertheidigt, so hoch gepriesen und so witzig verspottet worden als die Grammatik. Den einen galt sie als das Universalmittel zur Sprachbildung, den andern als der „Prügeljunge“, der alles verschulde und aus dem Tempel der Volksschule hinausgejagt werden müsse.

„Das ist der Stein der Weisen!“ riefen die Liebhaber von Becker'scher Wurst. „Schneidet den Distelkopf am Weinstocke der Sprache doch ganz ab!“, so riethen die, welche einem Wackernagel und Völter den Eid der Treue geschworen hatten. Und dazwischen hinein fliegt ein neuer Zankapfel von Seiten der historischen Sprachforschung, die auf eine geschichtliche Erkenntniß der Sprache dringt und die „papierne“, künstlich gemachte und in die Sprache hineingetragene Grammatik der philosophischen Sprachforscher gleichfalls verwirft. Kein Wunder, daß bei der achtungswerthen Eigenthümlichkeit des deutschen Volkes, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung recht bald der Volksschule nutzbar zu machen, eine heillose Verwirrung in dem deutschen Sprachunterrichte eintrat, zumal da Jakob Grimm, ein Mann von so schwerem Gewichte, in der Vorrede zu seiner deutschen Grammatik seinen Urtheilsspruch dahin abgab: „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher, und von Adelung bis auf heute eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will, so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gutgeheißenen, für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen, und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen.

Eine unsägliche Pedanterie, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die meisten mitlebenden Völker haben hierin soviel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen.

Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Ueberflüssige, nach sich zieht, wird eine genaue Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache, gleich allem Natürlichen, ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindrucke beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt, zugleich beruht darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. Wer könnte nur glauben, daß ein so tief angelegtes, nach dem Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebendes Wachsthum durch die abgezogenen matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde, und wer betrübt sich nicht über die unkindlichen Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter keine Sehnsucht nach ihrer Jugend fühlen? Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbüchermacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt hat und ob er ihn nachgeschlagen... Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich, nach dem treffenden Ausdrucke eines Franzosen, eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

Mit einer gewissen Entrüstung weist hier Meister Grimm die Grammatik aus der Schule hinaus. Dem gegenüber sagt Lazarus

Geiger in einem lesenswerthen Schriftchen („Ueber deutsche Schriftsprache und Grammatik mit besonderer Rücksicht auf deutsche Schulen." Frankfurt a. M. Auffarth): „Es giebt Dinge, welche, mit so scheinbar überzeugenden Gründen sie auch vertheidigt werden, doch sofort in dem natürlichen Gefühle einen Widerstand finden, der sich vielleicht nicht ebenso schlagfertiger Gründe bewußt ist, aber meistens in der Folge als vollkommen rechtmäßig erkannt wird. So geht es uns auch mit dem angeführten Ausspruche Grimm's. Soll es wirklich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schule und Hausbedarf mehr geben, vielmehr jeder Deutsche sich eine selbständige, lebendige Grammatik nennen dürfen, und sollen also grammatische Fehler überhaupt nicht mehr zu befürchten sein? Das Leben widerspricht solchen Ergebnissen zu laut, als daß die Schule sich nicht seinen praktischen Forderungen hätte fügen und noch immer wenigstens Einiges von dem hätte lehren müssen, was, nach den Anschauungen Grimm's, nicht nur überflüssig, sondern selbst schädlich und gefährlich wäre."

Gegenüber dem hohlen Formalismus der früheren Grammatiker, die der Schule eine Art populärer Sprachphilosophie boten und die Sprache willkürlich verbessern wollten, die z. B. das Gothische „roh und ungeschlacht" nannten, war der Grimm Grimm's, der mit dem Zauberschlage des Genius die alte verschollene Herrlichkeit der deutschen Sprache und Vorzeit zum Leben zurückrief und statt dürftiger Anfänge ungeahnten, ja überwältigenden Reichthum enthüllte, gewiß sehr berechtigt. Unsere vollste Zustimmung findet er auch heute noch, wenn er sagt, daß man durch Grammatik keine Sprache erlernen könne, am wenigsten die Muttersprache, und daß ein Verstehen der klassischen Werke ohne dieselbe möglich sei. Dagegen ist heute nachgewiesen, daß Griechen und Römer, ja Inder und Araber Grammatik trieben und daß sie auch bei den mitlebenden Völkern, insbesondere bei den Franzosen, in Ansehen steht. „Ist aber die Thatsache, daß die größten Geisteswerke der Vorzeit ohne alle Beihülfe der Grammatik geschaffen worden sind, nicht ein schlagender Beweis gegen ihren vermeintlichen praktischen Werth? Die Thatsache ist richtig, aber die praktische Werthlosigkeit der Grammatik scheint sie mir dennoch nicht zu beweisen. Wir dürfen nicht vergessen, daß diejenigen,

die in Zeiten, wo ihre Sprache noch nicht grammatisch bearbeitet ist, dichtend oder schreibend auftreten, die höchsten seltensten Geister sind. Für solche Menschen ist der Instinkt der Sprache, der ohnedies von wenig sonstigen Bildungsstoffen abgezogen und zerstreut ist, völlig zu den höchsten Schöpfungen ausreichend. Ein intuitives Aufnehmen des Gesetzes aus vielleicht nur vereinzelten Fällen setzt sie in den Mittelpunkt des Sprachgefühles ihrer Nation, das sie instinktiv errathen, dem sie übrigens zum Theil Muster und Regel werden. Solche Erscheinungen giebt es auf allen Gebieten. Der Sprachgeschmack in seltener Ausbildung ist es, der hier die Regel ersetzt. Es giebt Köpfe, für welche es kaum einer arithmetischen oder algebraischen Methode bedürfte. Es ist bekannt, daß eine bedeutende Anzahl kleiner Planeten mit den schlechtesten Instrumenten entdeckt worden ist. So ist es allenthalben unleugbar, daß es nichts Mächtigeres, nichts Selbstgenügsameres giebt als die große Naturanlage. Aber in der Zeit, in der wir leben, will alles Volk zu schreiben und zu sprechen verstehen, und wir können nicht hoffen, daß, sofern es doch überhaupt einen Unterschied zwischen Richtigem und Unrichtigem giebt, Jeder von selbst das Richtige erkenne und als Homer über seine Sprache walte, sondern wir haben, wenn wir die Sprache jedem Instinkte überlassen, nur Verwilderung zu erwarten." Die hier dargelegte Ansicht des leider schon verstorbenen Sprachforschers Lazarus Geiger (siehe die oben genannte Schrift) findet unsere volle Zustimmung. Da die neuhochdeutsche Sprache nicht nur ein Natur-, sondern auch ein Kunstprodukt ist, da sie nicht beim Kinde von innen hervorbricht, sondern erst von außen hineingebracht werden muß, um dann wieder von innen herauszuwachsen, da jeder Lernende sie als etwas Gegebenes empfängt, das seine Gestalt und Gesetze schon ohne sein Zuthun ausgebildet hat, so wird die mündliche und ganz besonders die schriftliche Darstellung der Sprache, so sehr sich dieselbe auf Nachahmung und Sprachgefühl gründen soll und wird, doch ohne einige grammatische Belehrungen nie recht zur völligen Genauigkeit und Sicherheit gelangen. Ja, wenn alle Kinder in gebildeten Kreisen aufwüchsen, wo die Sprache reiner und lauterer schon durch das Hören vermittelt wird, wenn es keine Mundarten gäbe und nicht die Sprache auch geschrieben

werden müßte, dann könnte man die Grammatik allenfalls gänzlich in der Schule entbehren!

Wo aber Fehler gemacht werden, da reicht sehr oft das richtige Vorsprechen und die korrekte Sprache des Lesebuches nicht aus, um jene beseitigen zu können. Es muß eine Lehre hinzutreten, die die Fehler so lange mit Bewußtsein vermeiden lehrt, bis das Richtige in das Sprachgefühl übergegangen ist. „Müßte man aber dem Kinde nicht die Augen verbinden, wenn es durch Lesen nicht zu einem grammatischen Wissen gelangen sollte?“ So fragt Otto und sagt dann weiter: „Das Analoge in der Bildung der Wörter, Formen und Fügungen kann ihm nicht entgehen.“ Das ist aber nur theilweise richtig. Allerdings wird sich dem Kinde vielerlei auf dem Wege der Analogie erschließen, und vor allem wird die Sprache selbst durch die Lektüre eingepflanzt, ja, es gibt keinen anderen und besseren Weg zur Sprachaneignung als die von uns so stark betonte Lektüre mit ihren daran geknüpften Uebungen. Wer aber die Natur des Kindes bedenkt und weiß, daß es außerordentlich wenig geneigt ist, sich den Erscheinungen der Sprache gegenüber denkend zu verhalten, daß es, obgleich es hundertmal die sprachrichtigen Formen anschaut, liest und in den Mund nimmt, dennoch wiederum die schon oft getadelten Fehler macht, der wird auch zugestehen, daß man sich oft an die Erkenntniß richten muß, um jenen Fehler besser beizukommen. Und aus der Erfahrung wird jeder Lehrer, namentlich aber der, dessen Schüler vorwiegend eine bestimmt ausgeprägte Mundart mit ihren vielfachen Abweichungen vom Hochdeutschen sprechen, bestätigen, daß falscher Gebrauch der Verhältnißwörter, der Fallformen, der Steigerung, Mangel an Anwendung des Genitivs und Konjunktivs, einseitige und falsche Satzbildung und Satzverbindung 2c. an der Tagesordnung sind. Ohne einige Kenntniß der Grammatik können die Verstöße gegen die Sprachgesetze nicht oder wenigstens nur in einer sehr umständlichen Weise nachgewiesen und ersichtlich gemacht werden; die Interpunktion kann nicht ohne einige Satzlehre, die Orthographie nicht ohne Laut- und Wortbildungslehre sicher erlernt werden; der so unumgänglich nöthige Vergleich zwischen Mundart und Schriftsprache setzt gleichfalls grammatische Erörterungen voraus. Und liegt nicht schon in der Erkennt-

niß, daß wie die Natur, so auch die Sprache sich innerhalb bestimmter Gesetze bewegt, eine nicht zu verkennende Bedeutung für die gesammte Bildung? Und wenn in der niederen Volksschule sogar die Grammatik des praktischen Bedürfnisses wegen in einem gewissen Umfange Einlaß finden muß, so darf sie in den vielgegliederten höheren Volksschulen, wo Zeit und Mittel reichlicher vorhanden sind und ein höheres Bildungsziel in's Auge gefaßt ist, erst recht nicht fehlen. Ja, hier hat sie neben Physik, Chemie und Mathematik einen ebenbürtigen Platz. Wenigstens scheinen uns dann eine eingehendere Betrachtung des Wunderbaues der Sprache und eine tiefere Einführung in das innere Leben und die Gesetze derselben den gleichen Anspruch auf Berücksichtigung bei Gewinnung der allgemeinen Bildung machen zu können, als die naturwissenschaftlichen Fächer. Und wenn denn einmal der Jugend heutzutage schon in der Volksschule alles geboten werden soll, so sehen wir nicht ein, warum dann die sprachwissenschaftlichen Fragen der Jugend ferner stehen sollen, als z. B. die geologischen? Das Richtigste wird wohl sein: Man biete der Jugend aus allen Wissensgebieten nur soviel, als sie verdauen kann und zu ihrer Bildung in eigenes Fleisch und Blut zu verwandeln vermag.

In der Volksschule, wie wir sie vor Augen haben, soll aber die Grammatik nie Selbstzweck sein, sondern nur Mittel. Als eine Hilfsdisciplin des gesammten deutschen Sprachunterrichtes fassen wir sie auf; sie soll den Schüler nicht über die Sprache, sondern aus und in der Sprache belehren. Ohne ihre Mitwirkung wird das praktische und ideale Ziel des Unterrichts in der Muttersprache nun einmal nicht vollständig erreicht. Was aber das Verständniß der Sprache, ihre richtige mündliche und schriftliche Handhabung nicht wesentlich zu fördern geeignet ist, was demnach nur grammatisches Wissen an sich ist, das nicht auf das Können unmittelbar Bezug hat und somit nicht beiträgt, das unbestimmte Sprachgefühl in das Sprachbewußtsein zu erheben, das ist aus der Grammatik der Volksschule auszuschließen.

Um der Planlosigkeit des grammatischen Unterrichtes aus den Wege zu gehen, anderntheils, um die wichtigen Zwecke des Lesebuches nicht abzuschwächen, müssen wir fordern, daß er in besonderen Stunden erfolge, wenigstens in mehrklassigen Schulen;

denn in den Landschulen wird sehr häufig eine Koncentration aller sprachlichen Fächer nothwendigerweise eintreten müssen. Damit soll nicht gesagt sein, daß man die Grammatik ohne Beziehung zu den anderen Fächern zu lehren habe; wir wollen nur die einseitige Anknüpfung an den Leseunterricht oder an die orthographischen und stilistischen Uebungen ausschließen. Schon der Ordnung halber wünschen wir, daß für sie eine oder zwei besondere Stunden wöchentlich angesetzt werden, in denen der Lehrer nach seinem Ermessen auf die übrigen sprachlichen Zweige Bezug zu nehmen hat.

Wenn wir sagen, der Unterricht in der Grammatik sei planmäßig, so soll er darum keine systematische Sprachlehre im strengen Sinne des Wortes sein, was z. B. L. Geiger fordert. Planmäßig soll er insofern sein, als er vom Leichtern zum Schwerern, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten hat, als er einen stufenmäßigen, wohldurchdachten und kurz und bündig vorliegenden Lehrgang zu gehen hat. Wie die übrigen Lehrfächer in der Volksschule ihren Stoff nicht nach wissenschaftlichen, objektiven Rücksichten, sondern mit Rücksicht auf die Kindesnatur aufzubauen haben, so auch die Grammatik. Die wissenschaftliche Geographie z. B. hebt mit der Stellung der Erde zum Weltall an, der geographische Unterricht der Volksschule aber mit der Schulstube und der Heimat im engsten Sinne. Die wissenschaftliche Grammatik ist vorzugsweise historische Grammatik, welche mit der Laut- und Flexionslehre zu beginnen hat; ihr Studium kann keinem Lehrer mehr erlassen werden, weil er die Sprache mit geschichtlichem Blicke betrachten muß, wenn er selbst in ihr tieferes Leben eindringen und mancherlei, was ein helleres Licht auf die Muttersprache zu werfen geeignet ist, aus seinem Wissensschatze der Jugend entgegenbringen will, aber die Methode der wissenschaftlichen Grammatik gehört darum nicht in die Volksschule.

Sehr wahr sagt Kehr in seiner „Praxis der Volksschule“: „In keinem Falle darf und kann die Volksschule ihren grammatischen Unterricht mit der Laut- und Flexionslehre beginnen. Ueberall muß sie von der lebendigen Sprache ausgehen, mit dem einfachsten Gedankenausdrucke, dem einfachen Satze, anfangen und von diesem aus allmählich zu den verschiedenen Formen des erweiterten

einfachen und des zusammengesetzten Satzes weiterschreiten. Ueberall muß die Grammatik aus der Sprache abgeleitet werden, nirgends die Sprache aus der Grammatik; immer muß der Inhalt die Hauptsache bleiben, weil er der Vater der Form ist. Dazu kommt ferner, daß die Sprachgesetze den Kindern soviel als möglich nicht zu geben, sondern von ihnen unter Anleitung des Lehrers zu suchen sind. Der Weg der Induktion durch Vergleichung gleichartiger, sprachverwandter Erscheinungen ist der einzig richtige für Kinder des Volkes."

Grammatiken, die voller Abstraktionen sind, die den Lehrstoff nicht entwickeln, sondern als ein dürres Regelwerk, zusammengesetzt aus vielen Fächern und Kästchen, in die alle Spracherscheinungen peinlich genau hineingepackt worden sind, fix und fertig darbieten, die nach jeder Regel mit pedantischer Gewissenhaftigkeit alle Ausnahmen aufzählen, die erst die Laut- und Silbenlehre, dann die Wortlehre und am Schlusse die Satzlehre mit allen Subtilitäten abspinnen, die die Beispiele erst auf die als Dogmen hingegebenen Regeln folgen lassen, die eine möglichst neue Terminologie bringen wollen und ihren Zweck erfüllt zu haben meinen, wenn der Schüler bei seiner Entlassung aus der Schule lange Definitionen herbeten kann — sie sind noch viel zu zahlreich in den Schulen verbreitet, aber vor dem Richterstuhle einer gesunden, auf die Psychologie gebauten Pädagogik zu verwerfen. Was gewinnt denn der Schüler an Sprache und an Verständniß derselben, wenn er vorzugsweise angeleitet wird, an Wörtern und Sätzen die Staubfäden zu zählen, um sie zweifellos in das System einreihen zu können, wenn ihm am Schlusse einer langweiligen, mit spitzfindigen Spekulationen verbrachten Stunde die dürre Frucht an den Kopf geworfen und als Geistesspeise für sein ganzes Leben mitgegeben wird: „Jedes Wort, mit dem man selbständig den Begriff eines Gegenstandes, eine Thätigkeit oder Beschaffenheit bezeichnet, ist ein Begriffswort; diejenigen Wörter aber, die zu den Begriffswörtern und Satzverbindungen gesetzt werden und als solche keinen Begriff bezeichnen, sind Formwörter?"

Hinsichtlich der Terminologie muß zunächst Einfachheit, Einheit und Deutschheit gefordert werden. Bei der Lage der Sache aber wird man sich zufrieden geben müssen, wenn die Ein-

fachheit gilt und die Einheit wenigstens an ein und derselben Schule oder an den Schulen ein und desselben Ortes herrscht. Einheit und Deutschheit für das ganze Vaterland wird dem Anscheine nach noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Ohne Zweifel haben die lateinischen Ausdrücke noch den Vorzug der Bestimmtheit, der Allgemeinheit und der Einheit. Schulen, die eine fremde Sprache auf dem Lehrplane haben oder doch viele Schüler mit der Erwartung verlassen, daß sie eine solche später zu erlernen suchen werden, sei es in einer höheren Lehranstalt oder auf privatem Wege, werden immer gut thun, wenn sie der lateinischen Terminologie sich bedienen, die ja in allen Sprachen gebräuchlich ist. Nur muß dann gleich vom Anfange herein dieselbe, wenn nicht ausschließlich so doch vorwiegend, angewendet werden, ja die Schüler dürften oft mit derselben schneller den richtigen Sinn verbinden als mit den deutschen Benennungen, die so vielen Mißdeutungen ausgesetzt sind. Es klingt paradox, wenn Wackernagel meint, daß es besser wäre, wir hätten unverständliche deutsche Ausdrücke; dennoch ist das richtig, denn eben darum, weil die deutschen zu verständlich sind, sind sie unbrauchbar und die Ursache unsäglicher Oberflächlichkeit und Verwirrung. Sie bezeichnen wohl ein Merkmal, oft aber nicht das wesentlichste. Bei dem Worte verbum denkt sich das Kind nichts weiter als eben die bestimmte Wortart. Bei dem Ausdrucke „Zeitwort“ hingegen wird gerade ein denkendes Kind sich sagen, daß doch die Wörter Tag, Stunde, Mittag, Abend, spät, gestern, heute, bald mit viel größerem Rechte Zeitwörter heißen müßten. Und wenn es uns Licht, Wärme, Schönheit, Güte als Eigenschaftswörter nennt, was wollen wir dagegen sagen? Warum sollen denn die Substantiva als H a u p t wörter vor den Verben den Vorantritt haben? Eine treffende deutsche Terminologie ist eben noch zu erfinden, und das ist bei der bunten Manichfaltigkeit, mit welcher man in Aheim von Dingwörtern, in Beheim von Hauptwörtern, in Ceheim von Namenswörtern, in Deheim von Sachwörtern, in Eheim von Selbstwörtern, in Efheim von selbständigen Nennwörtern &c. spricht, so daß Jean Paul den seligen Donatus auffahren und fragen lassen muß: „In Henkers Namen! Meint ihr denn die Substantiva oder den Teufel und seine Groß-

mutter?"! fast noch schwerer als die Herstellung der deutschen Einheit. Wir wissen die Aufgabe nicht zu lösen; auch Wackernagel hat keine „wackernagelneue" Terminologie vorzuschlagen vermocht, obgleich er tüchtig spottet. Eine allgemeine und einheitliche grammatikalische Terminologie wird sicherlich nur dadurch hergestellt werden, daß ein großer Pädagoge, ein Bismarck unter den Lehrern, rücksichtslos den gordischen Knoten zerhaut und eine solche vorschreibt. Bis dahin mögen alle gehobenen und gegliederten Volksschulen sich der lateinischen Terminologie da, wo die deutsche schwankend und unbestimmt ist, maßvoll bedienen. Das Grauen vor fremden Wörtern wird jedem deutschen Kinde schon frühzeitig durch die deutsche Unsitte, auch da der fremden Sprachen sich zu bedienen, wo die heimische ausdrucksvoller, schöner oder wenigstens ebenso gut ist, genommen. In den einfachen und wenig gegliederten Volksschulen aber, die der Grammatik wenig Zeit widmen können und gezwungen sind, diesen Unterrichtsstoff auf das Allernothwendigste zu beschränken, wenn sie nicht die anderen, noch wichtigeren Mittel der Sprachbildung versäumen wollen, wird man die Terminologie wenig zu betonen haben und mit den gebräuchlichsten deutschen Ausdrücken ausreichen.

Wir haben uns schon öfter gegen den Anschluß der Grammatik an das Lesebuch ausgesprochen und zwar aus Rücksicht auf die Zwecke des Lesebuches, denn durch das Zerbröckeln der Lesestücke nach grammatischen Gesichtspunkten entflieht der Geist der Sprache, verduftet gleichsam die sittlich erhebende und kräftigende Wirkung; hier müssen wir es noch einmal thun und zwar aus Rücksichten auf einen gedeihlichen Betrieb der Grammatik. Wenn man auch eine bestimmte Reihe von Lesestücken auswählt, so enthalten dieselben doch nicht diejenigen grammatischen Formen, deren Verständlichmachung und Einübung beabsichtigt wird, in der hinreichenden Vollständigkeit und wünschenswerthen Ordnung, weil für das Lesebuch kein Sprachstück nach grammatischen Rücksichten zu schreiben oder auszuwählen ist. Ein fortschreitender, im festen Gange sich entwickelnder Unterricht wird fast zur Unmöglichkeit oder doch unnöthigerweise erschwert. Und ist es nicht besser, nach einem bestimmten Plane vom Anfange herein zu verfahren, als erst am Jahres- oder Kursusende das Allerlei zu entwirren, indem man nun die „Ergebnisse" in ein System zu bringen sucht? Sehr richtig bemerkt Kehr:

„Schließt man den grammatischen Unterricht lediglich und nur allein an das Lesebuch an, so bieten die Lesestücke diejenigen Spracherscheinungen, welche zum Sprachbewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen dar, oder die zur Erläuterung des Sprachgesetzes nöthigen Sprachformen sind in den betreffenden Lesestücken mit anderen Formen so bunt vermischt, oder, wenn letzteres nicht der Fall ist, doch räumlich meist so von einander getrennt, daß der Schüler die betreffenden Formen erst mühsam zusammensuchen und behufs der Vergleichung das in Rede stehende Beispiel erst aus dem organischen Zusammenhange des Ganzen herausreißen muß.“ (Praxis der Volksschule).

Durch ein Bild wollen wir andeuten, wie wir uns das Verhältniß der Grammatik zum Lesebuche denken.

Sicherlich würde der botanische Unterricht am wirksamsten ertheilt werden, wenn an jede Schule ein botanischer Garten sich anschlösse, der die wichtigsten Pflanzentypen anschaulich darböte. Da dies aber der Fall nicht ist, so geht der Lehrer, wenn ihm ein richtiger Betrieb dieses Unterrichts am Herzen liegt, mit seinen Schülern zeitweilig in die frische, grüne Natur hinaus. Auf diesen Spaziergängen sollen die Schüler an der schönen Natur sich erfreuen, Bäume, Sträucher, Gräser und Kräuter sollen sie in's Auge fassen, doch mehr in ihrer Beziehung zur Landschaft, mehr als die einzelnen Striche, die die Naturbilder zusammensetzen. Der Spaziergang gilt mehr der Natur als Ganzes. Wohl wird einmal hie und da stehen geblieben, eine schöne Blume bewundert, ein riesiger Baum angestaunt, eine Pflanze an ihren Formen erkannt und benannt, aber man wandert bald weiter, sich ganz den schönen, wechselvollen Gesammteindrücken hingebend, mehr das gesammte Leben der Natur beobachtend. Nur von Zeit zu Zeit läßt der Lehrer sich von den Schülern schon kennengelernte Pflanzen zeigen, unbekannte aber werden gepflückt, gesammelt und in die Botanisirtrommel gesteckt. Bei seltenen Pflanzen aber wird vor allem auch der Standort gemerkt, um sie jeder Zeit wieder finden zu können. Den anderen Tag ist Unterricht in der Naturkunde; da werden die Botanisirtrommeln ausgepackt, da wird erklärt, beschrieben, benannt, eingeordnet und verglichen; zu Hause wird das Gelernte kurz und bündig in ein Heft eingetragen, die Pflanzen selbst wer-

den gepreßt, getrocknet und in ein Herbarium zusammengestellt. Der Lehrer war mit den Kindern in der bestimmten Absicht hinausgegangen, ganz bestimmte, von ihm vorher in's Auge gefaßte Pflanzen aufzusuchen, Pflanzen, die gerade das darboten, was er nach seinem Plane in der nächsten Stunde aus der Botanik zu lehren hatte oder lehren wollte. Geht es nächstens wieder in die herrliche Natur hinaus, so begegnet dem Schüler schon eine größere Anzahl von wohlbekannten Gestalten, die sie mit freudigem Auge erblicken und die ihnen ebenso freundlich zunicken, als wollten sie sagen: Wißt ihr noch, was euch der Lehrer von uns sagte? So wird die Jugend mit der Natur in allen ihren Einzelheiten, mit der Verschiedenartigkeit ihrer Vegetation, mit ihren landschaftlichen Schönheiten immer vertrauter.

Wie sich die botanische Excursion zur botanischen Lehrstunde verhält, so soll sich die Lesestunde zur Grammatikstunde verhalten. Wie der Botanik ein bestimmter, vom Leichtern zum Schwerern fortschreitender Plan zu Grunde liegt, der den Stoff im koncentrischen Kreise angeordnet hat und auf jeder Stufe alles das aus der Pflanzenkunde bietet, was das Kind zur Zeit verstehen kann, der immer wieder auf das zurückkommt, was schon in den vorhergehenden Jahren erkannt worden ist, jedoch dies erweiternd und vertiefend, indem er nach und nach auf schwierigere Formen eingeht und immer tiefer in das Leben der Pflanzen hineinblicken lehrt, neue Gattungen hinzutreten läßt und schon bekannte durch neue Individuen bereichert, so muß auch der Grammatik ein Plan zu Grunde liegen, der seinen Stoff in koncentrischen Kreisen anordnet.

Wir haben schon oben gesagt, daß der Unterricht in der Pflanzenkunde am besten gedeihen würde, wenn sich ein kleiner botanischer Garten neben der Schule befände; denn auch bei den Spaziergängen findet der Lehrer nicht immer diejenigen Pflanzen, die er zur näheren Betrachtung haben möchte, und das Suchen bedarf ohnehin vieler Zeit, die in der Schule heutzutage im Werthe täglich steigt; verschiedene ungünstige Verhältnisse, schlechtes Wetter, und dergl. machen die botanischen Excursion fernerhin oft unmöglich oder unstatthaft.

Jedoch, ein kleiner botanischer Garten, sorgsam angelegt und

von den Schülern gehegt und gepflegt, möglichst viel typische Pflanzen darbietend, wird für die meisten Schulen noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Dagegen kann in jeder Schule mit Leichtigkeit gleichsam ein botanischer Garten für den Unterricht in der Muttersprache geboten werden. Wir verstehen darunter eine Beispielsgrammatik. In einen wirklichen botanischen Garten müssen die lehrreichen Pflanzen aus Wiesen, Feldern, Wäldern und Ziergärten verpflanzt und daselbst nach Rücksichten auf das natürliche System gruppirt werden. Wenn nun das Lesebuch der freien Natur, die alles in bunter Manichfaltigkeit bietet, und die Beispielgrammatik einem kleinen botanischen Schulgarten gleichen soll, so wird auch die letztere ihr Material dem Lesebuche zu entnehmen haben.

Dieses Material hat vorzugsweise aus instruktiven, formenschönen und inhaltsreichen Sätzen, aus Mustersätzen, die sich in dem Lesebuche zerstreut vorfinden, zu bestehen, und darum muß bei der Auswahl das Augenmerk vorzüglich auf Sprichwörter, Sentenzen und sonstige gute Aussprüche gelenkt werden. Zu ordnen sind diese Sätze so, daß daran der gesammte grammatische Stoff, in koncentrischen Kreisen vertheilt, zur Anschauung und Entwickelung gelangen kann. Ein knapper Text, in welchem das aus den Mustersätzen Erkannte einfach und klar, kurz und bündig als Regel, als Lehrsatz, als Grundlage zu schriftlichen oder mündlichen Uebungen hinzustellen ist, schließt sich an jene an. Was in den Elementarklassen die Normalwörter sind, das sollen in den Oberklassen die Mustersätze sein.

Eine solche Beispielgrammatik hat den Vorzug, daß ihr Material nur mit Rücksicht auf das gewählt ist, was man zu entwickeln beabsichtigt, daß ein die Betrachtung störendes Beiwerk fehlt, daß die der Anschauung vorliegenden Sätze nach Form und Inhalt mustergiltig sind und in einer leicht überschaubaren Gestalt vorliegen, daß Analyse und Synthese in das rechte Verhältniß gesetzt werden können, daß der Betrieb der Grammatik planmäßiger, stufenmäßiger, erfolgreicher und weniger schwierig vor sich geht, als wenn man diesen Unterricht einseitig an den in dem Besitze der Kinder schon befindlichen, meist trivialen Sprach- und Gedankenschatz oder an einige Lesestücke anlehnt. Der grammatische Unterricht ist nicht mehr an das Lesebuch gefesselt, er entwickelt sich frei,

tritt aber gleichwohl, je nach Bedürfniß, mit jenem in eine engere Verbindung, zieht stetig Nahrung aus dem Lesebuche, ohne dessen Hauptaufgabe zu beeinträchtigen. Wie das geschieht, ist schon in dem Kapitel „Zur Einführung in das Verständniß der Muttersprache“ angedeutet worden und wird weiter unten nochmals in Betracht gezogen werden. Namentlich wird der Schüler von Zeit zu Zeit angeleitet werden müssen, im Lesebuche diejenigen Sprachformen, deren Verständniß ihm schon durch die Beispielgrammatik vermittelt worden ist, in derjenigen Manichfaltigkeit anzuschauen, in welcher sie innerhalb eines Sprachganzen auftreten.

Auch dürfte es sich empfehlen, die innige Beziehung zwischen Lesebuch und Beispielgrammatik dadurch hervortreten zu lassen, daß im Leitfaden bei den Mustersätzen der Fundort (die Seitenzahl des Lesebuches, bezüglich der Verfasser und die Ueberschrift des Lesestückes) angegeben wird, während im Lesebuche die zum Leitfaden ausgewählten Stellen durch besonderen Druck oder, wenn dies nicht der Fall sein soll und kann, durch Unterstreichen von Seiten der Schüler hervorgehoben werden könnten. Das würde zur Folge haben, daß die Schüler beim Anblicke des Beispieles im Leitfaden sich stets des Sprachganzen erinnerten, aus dem jenes entnommen ist, und daß in ihrer Seele, sobald sie im Lesebuche auf die Stelle stoßen, die als Mustersatz diente, die grammatische Erkenntniß wieder zum Bewußtsein hinaufstiege, die an jenem gewonnen wurde.

Dadurch aber, daß die Beispielgrammatik so viel als möglich Sprichwörter, Sentenzen und sonstige klassisch-schöne Stellen als Mustersätze in sich bergen soll, gewinnt sie noch eine besonder Bedeutung für die nationale Bildung; sie wird zugleich zu einem nationalen Spruchbuche. Und wenn die Schule dafür Sorge trägt, daß wenigstens die schönsten Sätze theils schon durch die Betrachtung, theils noch durch besonders darauf zu richtende Uebungen sich unverlierbar dem Gedächtnisse einprägen, so wird nicht nur das grammatische Verständniß der Sprache sich mehr und mehr befestigen, weil mit der Erinnerung an den eingeprägten Satz das in grammatischer Hinsicht daran Erkannte und mit dem Gedanken an dieses wiederum die schöne Stelle in der Seele auftaucht, sondern auch die gesammte Bildung sich erhöhen und national ausprägen.

Eine Beispielgrammatik, die in der von uns verlangten Weise in einem bestimmten Verhältnisse zu einem bestimmten Lesebuche steht, ist uns nicht bekannt und dürfte auch erst dann zu schreiben sein, wenn die Lesebücher mehr zur Einheit gelangt sein werden. Unter den Leitfäden aber, die den grammatischen Lehrstoff stufenweise an Mustersätzen entwickeln und im allgemeinen die Grundsätze befolgen, die wir ausgesprochen haben, zeichnet sich einer aus, den wir in jeder Beziehung empfehlen können, obgleich er keinerlei Rücksicht auf ein bestimmtes Lesebuch nimmt. Es ist das der „Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache. Für vielklassige Bürgerschulen in fünf koncentrischen Kreisen bearbeitet von Dr. K. Panitz. I. Kreis für das 3. Schuljahr, II. Kreis für das 4. Schuljahr ꝛc. bis V. Kreis für das 7. Schuljahr. Preis eines jeden Kreises 2 Sgr. Leipzig, Klinkhardt.“ Bei der Auswahl hat Panitz nur das berücksichtigt, was für das Verständniß der Sprache und richtige Sprechen und Schreiben wichtig ist, dabei aber einiges, was geeignet ist, Liebe zur Sprachbetrachtung und Interesse für sprachliche Erscheinungen zu erregen, nicht ausgeschlossen. Er selbst sagt in dem Vorworte: „Ich bin womöglich überall vom Satze ausgegangen und habe gleich auf der untersten Stufe die Satzlehre der Wortlehre vorangestellt, weil die wichtigsten Verhältnisse des Wortes ihr Licht und ihre Bedeutung nur durch die Stellung des Wortes im Satze erhalten. Ebenso habe ich auf den untersten Stufen Rücksicht auf die schriftlichen Arbeiten der Schüler genommen, denn schon hier muß nach meiner Ansicht außer Satzbildungen die Nacherzählung, wenn auch nur die kurze, wortgetreue, Platz greifen. Daher sind einige Regeln der Interpunktion und die bekanntesten Konjunktionen zeitig eingeführt worden.“ Stets gehen der Wort- und Satzlehre Mustersätze, die meist den Klassikern entlehnt sind, den einzelnen Abschnitten voraus. Obgleich dieser Leitfaden nicht so ohne weiteres für jede Schule verwendbar ist, weil er zunächst den Bedürfnissen einer vielklassigen Bürgerschule Rechnung tragen will, so müssen wir ihn doch jedem Lehrer empfehlen, weil er in vorzüglicher Weise zeigt, wie der Stoff zu wählen, zu vertheilen und zu behandeln ist. Besonders werthvoll wird er noch dadurch, daß er vom heutigen Standpunkte der Sprachwissenschaft aus verfaßt worden ist und hinsichtlich der Lautlehre und Etymo-

logie nicht nur reichlicher als herkömmlich, sondern auch mit wissenschaftlicher Verantwortung giebt.

Da es vielen Lehrern, die diesen Leitfaden noch nicht kennen, erwünscht sein dürfte, den darin ausgeführten Lehrgang kennen zu lernen, so wollen wir den Inhalt kurz angeben.

I. Kreis.

Einleitung: Mutter-, Schrift-, Volkssprache; Grammatik, Satz-, Wort-, Lautlehre.

1. Abschnitt. Einiges aus der Satzlehre: Satz, Subjekt, Prädikat, Glieder des Satzes; Behauptungs-, Frage-, Wunsch-, Befehlssatz; Punkt, Frage-, Ausrufungszeichen; Haupt- und Fürwort als Subjekt; Zeit-, Eigenschafts-, Haupt- und Hilfszeitwort als Prädikat; Artikel, Ein- und Mehrzahl; die drei Hauptzeiten; Passivum, Aktivum, Objekte, Beifügungen.

2. Abschnitt. Einiges aus der Wortlehre: Die schon behandelten Wortarten, die vier Fälle in Ein- und Mehrzahl mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel. Deklination des Haupt- und Eigenschaftswortes.

3. Abschnitt. Einiges aus der Lautlehre: Laut, Buchstabe, An-, In-, Auslaut; einfache und Doppelvokale, einfache und zusammengesetzte Konsonanten, Bezeichnung der Kürze und Länge des Vokals.

4. Abschnitt. Einiges aus der Wortbildungslehre: Haupt- und Nebensilbe, Vor- und Nachsilbe, Silbenabtheilung, zusammengesetzte und abgeleitete Haupt- und Eigenschaftswörter.

II. Kreis.

1. Abschnitt. Satzlehre: Umstände des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes. Umstands- und Verhältnißwörter. Der zusammengezogene Satz, einige Bindewörter, Komma. Haupt- und Nebensatz, Vorder- und Nachsatz.

2. Abschnitt. Wortlehre: Deklination des persönlichen Fürwortes; das besitzanzeigende Fürwort. Die Grundformen der Konjugation; Präposition, Zahlwort.

3. Abschnitt. Laut- und Wortbildungslehre: Kürze und Länge des Vokals, weiche und scharfe Konsonanten, die S-Schreibung,

zusammengesetzte Hauptwörter, Steigerungsform, abgeleitete und zusammengesetzte Zeitwörter.

III. Kreis.

1. Abschnitt. Wortlehre: Arten der Zeitwörter, die sechs Zeitformen, die drei Aussageformen, vollständige Konjugation der Hülfszeitwörter und des selbständigen Zeitwortes. Hülfszeitwörter der Aussageweise, Bedingungs=, Befehls=, Nennform und ihr Gebrauch; die Participien. Starke und schwache Konjugation. Tabelle der starken Zeitwörter, Zeitwörter mit gemischter Konjugation. Starke und schwache Deklination, Bildung der Fälle, Deklination der Namen, der Fremdwörter. Arten der Fürwörter.

2. Abschnitt. Satzlehre: Das unpersönliche Subjekt; das Objekt im 4., 3. und 2. Falle; doppelte Objekte.

IV. Kreis.

1. Abschnitt. Satzlehre: Haupt= und Nebenglieder des Satzes; Bejahung und Verneinung, der zusammengezogene Satz und die Bindewörter darin; der zusammengesetzte Satz; die gleichstellenden, entgegenstellenden, begründenden und folgernden Satzverbindungen. Das Satzgefüge, die Bildung des Nebensatzes, die Arten der Nebensätze, direkte und indirekte Rede. Nebensätze in der Form von Hauptsätzen, Stufen der Nebensätze, Verkürzung derselben.

2. Abschnitt. Wortlehre: Unregelmäßige Zeitwörter. Das Geschlecht des Hauptwortes, Wörter mit doppeltem Geschlecht. Die Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Weise. Uebersicht der Präpositionen. Bedeutung und Verbindung einer Präposition Uebersicht der Bindewörter.

3. Abschnitt. Laut= und Wortbildungslehre: Der Umlaut der Ablaut, die Verwandlung der Konsonanten. Bildung der Umstandswörter. Wortfamilien.

V. Kreis.

1. Abschnitt. Satzlehre: Der Gebrauch des Artikels, die Zahlform des Prädikatszeitwortes, besonderer Gebrauch der Zeitformen, Gebrauch des Konjunktives im Haupt= und Nebensatze. Subjektiver und objektiver Genitiv. Unabhängige Kasus. Eingeschobene oder Schaltsätze, verkürzte Sätze. Die Periode; Betonung, Wortfolge; Uebersicht der Satzlehre, Uebersicht der Satzzeichenlehre.

2. Abschnitt. Laut- und Wortbildungslehre: Verkürzung und Verlängerung der Vokale, Aus- und Abstoßung der Laute, Wirkung der Konsonanten auf einander, Bildung der Hauptwörter und Eigenschaftswörter. Dunkle Zusammensetzungen. Die untrennbaren Vorsilben. Die Bildung der Bindewörter. Wortfamilien. Fremdwörter.

Anhänge: Geschichtliches der deutschen Sprache. Aus der Verslehre.

Es versteht sich wohl von selbst, daß dieser Leitfaden, der für eine vielklassige Bürgerschule bestimmt ist, nicht in seinem ganzen Umfange in wenig gegliederten Schulen zu Grunde gelegt werden kann. Jedoch seine Anordnung des Stoffes und die ganze Art, in welcher derselbe dargeboten und behandelt wird, dürfte auch für diese Schulen zu fordern sein; denn hinsichtlich der Grundsätze des Unterrichts gilt für alle Volksschulen dasselbe. Die Beschränkung des Stoffes wünschen wir aber nur in der Satz- und Wortlehre; was Panitz in der Laut- und Wortbildungslehre bietet, möchten wir jeder Schule unverkürzt zukommen lassen.

Da alle grammatischen Wahrheiten auf dem Wege der Induktion gewonnen werden sollen, da der Schüler bei dem Auffinden der Gesetze selbstthätig ist, so ist es nicht nothwendig, dieselben in bestimmten Formeln dem Gedächtnisse einzupauken, zu fordern, daß sie im Bewußtsein stets „präsent“ sind. Wenn der Schüler an geistiger Kraft gewonnen hat, indem er an den Grammatikalien gleichsam wie an Barren und Recken das geistige Recken und Strecken, Winden und Drehen, Schwingen und Ringen übte, wenn er gelernt hat, die Sprache wie einen wohlgegliederten Organismus zu betrachten, in welchem Gesetze herrschen, die jeder aus der Sprache selbst herausfinden kann, sobald er sie denkend anschaut, wenn durch vielseitige Uebungen das Erkannte ihm so in Fleisch und Blut übergegangen ist, daß aus dem Kennen ein Können geworden ist, so hat der grammatische Unterricht seine Schuldigkeit gethan.

„Jede grammatische Unterrichtsstunde muß zugleich eine Schreibstunde sein“ sagt mit Recht der erfahrene Kehr. Die Regel kann allenfalls vergessen werden, wenn sie ihren nächsten Zweck, schriftliche und mündliche Uebungen zu veranlassen und zu

kontroliren, erreicht hat. Nur durch vielseitige schriftliche Uebungen lernt der Schüler die Sprache mit der Feder bewältigen.

In der Satzlehre versäume man nicht, sich der Buchstabenformeln zu bedienen, um den Bau der Sätze recht durchschaulich zu machen. Wir wollen ein Beispiel anführen. Wenn man Hauptsätze mit A, B, C ꝛc., Nebensätze mit a, b, c ꝛc. und gekürzte Nebensätze mit av, bv, cv ꝛc. bezeichnet, so würde z. B. folgender Satz: „Wenn sie zu weit getrieben wird, verfehlt die Strenge ihres weisen Zwecks, und der Bogen zerspringt, wenn er allzustraff gespannt wird," folgende Formel erhalten: a, A, B, b. Dieser Satz muß von den Schülern aber auch nach den Formeln: A, a, b, B. — a, A, b, B. — A, B. mündlich und schriftlich gebildet werden. Schiller schrieb diesen Satz: av, A, bv, B. Solche Satzkonstruktionen sind für sichere Handhabung der Sprache ungemein wichtig und müssen recht zahlreich vorgenommen werden, wie denn überhaupt jeder Mustersatz zu vielfachen Nachbildungen Veranlassung zu geben hat. Die Erweiterung einfacher Sätze durch vielfache nähere Bestimmungen, die Verwandlung der verschiedenen Satztheile in Nebensätze und die Zurückführung derselben zum Hauptsatze, das Kürzen der Nebensätze ꝛc. — das sind sprachbildende Uebungen, die den schriftlichen Gedankenausdruck wesentlich zu fördern vermögen; doch muß der Lehrer stets darauf halten, daß der Stoff zu diesen Satzbildungen den Gebieten des gesammten Unterrichts entlehnt wird, er muß zu diesem Zwecke Handreichungen bieten, sonst erhalten die Sätze einen zu trivialen Inhalt, dem man sofort anmerkt, daß spröder Stoff mit Gewalt in eine Form hineingetrieben worden ist. Auch bei der Lehre von den Präpositionen und den verschiedenen Zeiten des Verbums kann man mancherlei Veranschaulichungen anwenden.

Zahlreiche Uebungen müssen der Wortbildung zugewiesen werden; denn hierin ist ein vortreffliches Mittel zur Sprachaneignung dargeboten. Die Schüler sind gern dazu bereit, weil sie bei diesen Uebungen etwas von dem Reize selbstschöpferischer Thätigkeit empfinden. Die Bildung von Wortfamilien, die auf allen Unterrichtsstufen stattfinden muß, zeigt, wie man auf einfache Weise seinen Vorrath an Sprache bereichern kann, sie läßt den Reichthum

der Muttersprache ahnen, bildet das Sprachvermögen ungemein, indem sie das dunkle Gefühl für Analogien in eine mit Bewußtsein sich vollziehende Thätigkeit umsetzt. Die Unfähigkeit, das rechte Wort zu finden, zu bilden, ist oft die Folge eines Mangels an diesen Uebungen. Diese Unfähigkeit schränkt aber die Gedankenproduktion ein und läßt die Pein mühsamen Ringens mit dem Ausdrucke, ja mit dem Gedanken selber empfinden. Hingegen bieten sich dem, der in der Wortbildung geübt ist, leicht die geeigneten Ausdrücke dar, und in der glücklichen Schöpfung von Wörtern, die ihm im Geiste der Sprache gelingen, die er von Frischem erfindet, obgleich sie schon längst in der Sprache vorhanden sind, wird der Schüler befähigt, seine eigene Sprache aus dem schon gewonnenen Besitzstande heraus zu bereichern. Darum müssen Wortfamilien wie die nachstehenden, die Panitz anführt, recht häufig und möglichst ausgiebig unter Hülfe des Lehrers aufgestellt werden.

Stehe, stand (stund), gestanden.

stehen,	bestehen, gestehen, erstehen, entstehen, verstehen, anstehen, aufstehen, ausstehen, wegstehen, vorstehen, einstehen, herausstehen 2c., Stehpult, Stehplatz, unausstehlich, Unausstehlichkeit.
Stand,	Bestand, Verstand, Anstand, Aufstand, Uebelstand, Mißverstand, ständig, standhaft, aufständisch, geständig, verständig, unverständig, anständig, Geständniß, Mißverständniß, Beständigkeit, Standhaftigkeit, Hausstand, Standlager, Ständekammer, Standbaum.
Stunde,	gestunden, stündlich, Stundenschlag, Stundenzeiger, Morgen-, Abend-, Rechen-, Zeichenstunde 2c.
Statt,	Stadt, Stätte, anstatt, Vorstadt, Hauptstadt, Großstadt, Kleinstadt, Stadthaus 2c., Gestade, städtisch, stets, stätig, stattlich, statthaft, Stätigkeit, Stattlichkeit, bestätigen, Bestätigung.
bestatten,	erstatten, verstatten, abstatten, gestatten, ausstatten, Be- Erstattung 2c.
stellen,	(d. i. stehen machen) be-, ver-, an-, auf-, ab-, vor-, ausstellen 2c.

Stelle, Stall, Stollen, Stuhl, Gestell, Bestellung, Verstellung ꝛc., anstellig, Anstelligkeit, stellbar, aufstellbar, anstellbar ꝛc. Still, stillen, Stille (Stelze, Stolz?)

Stamm, stämmig, stammhaft, Stammbaum, Baumstamm, stemmen, anstemmen, einstemmen ꝛc.

Stein, steinig, steinern, steinigen, Feuerstein, Edelstein, Steinweg ꝛc., steinhart.

(Stab, stauen, stauchen, Staude).

Familie von Mann.

Mann, d. i. ursprünglich der Denkende, und
man sind ein und dasselbe Wort.

männlich, mannhaft, mannbar, Männlichkeit, Mannhaftigkeit, Mannbarkeit, bemannen, ermannen, entmannen, Bemannung, Ermannung ꝛc., Mannschaft Mannheit.

jemand (d. i. irgend ein Mann; das d ist zufällig und bedeutungslos hinzugekommen), niemand, jedermann.

manch und manig (Ableitungen vom collectivischen gebrauchten man) mancher, manchfaltig, mannigfaltig manchfach, manigfach, manichfach.

Menge (abgeleitet von manig), mengen, ein-, ver-, durchmengen ꝛc.

Mensch (d. i. der Männische), menschlich, Menschheit, Menschlichkeit, Menschenthum, vermenschlichen, Ur-, Unmensch Menschenkind.

mahnen (d. i. denken machen, erinnern), ab-, er-, ver-, gemahnen, Mahnung ꝛc.

meinen (d. i. denken), Meinung.

Meineid (v. einem alten Adjectivum mein, d. i. erdacht, ersonnen, falsch), meineidig.

Minne (d. i. das Gedenken, stille Sinnen, lieben), minnen, Minne.

Alle diese Wörter sind zu erklären und in Sätzen anzuwenden.

Bei der Wortbildungslehre ist auch darauf aufmerksam zu machen, daß Wortbildungen, die uns jetzt als Ableitungen erscheinen, früher Zusammensetzungen waren, indem einige der jetzigen

Ableitungssilben als selbständige Wörter gebraucht wurden. Die Schüler mögen z. B. erfahren, daß in „bar“ die Bedeutung von „tragen, bringen“ liegt, daß es abgeleitet ist von einem alten Zeitworte bêran, welches noch heute erkennbar ist in „gebären, Bahre, gebaren, Geberde, Bart, Bürde, entbehren, Eimer (ahd. einbar, d. i. eingriffiges Traggefäß), Zuber“ (ahd. zubar, aus zwibar, zuibar, d. i. zweigriffiges Traggefäß).

Auf solche Weise tritt auch in die scheinbar sinnlosen Formen ein faßbarer Inhalt hinein. Wir wollen noch ein Beispiel Hildebrands anführen. Er wünscht, daß bei der Erklärung der Adjektivendung „lich“ den Schülern gesagt werde, „daß es ursprünglich ein Wort für sich war, in der Bedeutung Leib, Gestalt, äußere Erscheinung, altdeutsch lîch, das ja noch heute lebt, nur auf das Aeußerste seines ursprünglichen Begriffes gleichsam hinausgetrieben in Leiche. Also „menschlich“, „bildlich“, eigentlich was den Leib, das Ansehen eines Menschen, eines Bildes hat, das ist durchaus dem kindlichen Verstande zugänglich und — angenehm; es giebt ihnen ein Bild und eine Ahnung tiefen geschichtlichen Hintergrundes, sobald man den sinnenden Gedanken Zeit läßt, es anschauend zu gestalten, nicht bloß auf den Verstand rechnet, der freilich in einem Augenblicke damit fertig ist. Dann ist auch gleich klar zu machen, eigentlich ge-leich, altdeutsch ge-lîche. Ursprünglich hießen zwei Männer oder Dinge gelîche, die gleichsam zusammen eine lîch hatten, den Augen und der Erinnerung ein und dasselbe Bild gaben. Auch über das ge in seiner ursprünglichen Bedeutung freuen sich die Kinder; die Entdeckung, daß es in aller voller Frische noch in ihrem Sprachvorrathe zu finden, in Gebüsch, Gewölk, Gebirge, macht ihnen entschieden Freude. Sie sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein, ins Innere; die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloß todte, kahle Marken, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher rücken und ihre Gedanken wohl auch außer der Schule ein und das andere Mal beschäftigen, vielleicht statt unnützer oder gar böser Gedanken, die sonst an sie gekommen wären.“

Zahlreiche Uebungen, mündlich und schriftlich, haben sich ferner auf die Synonymik der Sprache zu beziehen. Die feinen Schattirungen im Sinne der Worte sind aber nicht durch Definitionen,

sondern durch Beispiele zu erschließen und durch Zurückgehen auf die sinnlichen Grundbedeutungen in's rechte Licht zu stellen.

Auch Zusammenstellungen solcher Wörter, die nicht stamm- und sinnesverwandt sind, aber infolge ihres Inhaltes sich nahe stehen und eine Beziehung zu einander haben, sind öfters vorzunehmen. So kann man z. B. in den Unterklassen unter der Ueberschrift „Holz“ gruppiren lassen: Stamm, Balken, Span, Pfahl, Stange, Pflock, Bret, Scheit 2c., in den Oberkassen z. B. die deutschen Verwandtschaftsnamen, wie Vater, Mutter, Mann, Frau, Weib, Sohn, Tochter, Bruder, Schwester, Mädchen, Knabe, Vetter, Muhme, Neffe, Nichte, Schnur, Schwäher, Schwieger, Schwager, Wittwer, Wittwe, Waise, Ahn, Kind, Erbe, Oheim, Großeltern Enkel, Eidam, Gemahl, Verlobung, Heirath, Vermählung 2c. An diesem letzten Beispiele wollen wir zeigen, wie sich solche Gruppen (wir erinnern noch z. B. an die Waffennamen in ihrer kulturgeschichtlichen Reihenfolge) unter den Händen geschickter Lehrer zu werthvollem Unterrichtsmaterial gestalten können.

Von diesen Verwandtschaftsnamen sagt Dr. Wilhelm Deecke („Die deutschen Verwandtschaftsnamen.“ Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung nebst vergleichenden Anmerkungen. Weimar, Böhlau 1870.): „Zu dem ältesten und bedeutsamsten Erbgut unserer deutschen Muttersprache gehört ein großer Theil der zahlreichen Verwandtschaftsnamen. Ihre Deutung läßt tiefe Einblicke in die ältesten germanischen, ja indogermanischen Kulturzustände thun und ist vor allem geeignet, unsere Ehrfurcht vor den Ahnen zu erhöhen, indem sie lehrt, daß auch in Bezug auf die ehelichen, häuslichen, verwandtschaftlichen Einrichtungen unser Volksstamm sich früh als der edelste und hochbegabteste bewiesen hat.“ Wir möchten nicht zu denjenigen gezählt werden, die zu viel Gelehrtes in die Schule einschleppen, meinen aber doch, daß die Stunde nicht verloren sein dürfte, in der der Lehrer der Oberklasse sich einmal die Aufgabe setzte, an diesen Verwandtschaftsnamen, die in unsere Gegenwart hereinragen wie Felsen harten granitischen Urgesteins durch aufgelagerte Sedimentschichten, seinen Schülern ein Kulturbild aus der Urzeit zu entwerfen. An der Hand jenes Buches wollen wir andeuten, was ungefähr zu sagen wäre. Aus unserem freien erkennt man noch, daß in der ältesten Zeit das Verhältniß der Ge-

schlechter auf frei wählender Liebe beruhte. Der Freier raubte den Eltern die Erwählte. Das Familienleben war patriarchalisch; der Vater, das Haupt der Familie, war der „Nährende, Schützende, Herrschende“; er war Krieger und Mann, d. i. Denker zugleich. Er hatte das gesammte Haus der Gottheit gegenüber zu vertreten, er war „Opferer“, woher der Name Wittwe, d. h. die Opfererlose, den Ursprung hat. Die Mutter ist die „Waltende, Messende, Sorgende“, die Kindern und Gesinde vorstand und jedem an Nahrung, Kleidung, Wohnung und Arbeit zutheilte, was ihm gebührte. (Siehe Schiller's Glocke: „Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder &c.). Die Enkel sind die „kleinen Ahnen“, weil sie wohl schon in der ältesten Zeit nach den Großeltern, den Ahnen, d. h. Liebevollen, benannt wurden. Der Vetter ist der Väterliche“, der nach des Vaters Tode die Sorgen für die Waisen übernimmt, die Muhme die „Mütterliche“, die Mutterstelle übernimmt, der Oheim der „Hegende“, der die Bruderskinder, die Neffen und Nichten, d. h. die Nichtherren, die sich nicht selbst schützen können, beschützt. Der Schwager ist der verwandte liebe „Kriegsheld.“

Später, als die sittliche und sociale Bildung des Volksstammes weiter fortgeschritten war, trat an die Stelle des Frauenraubes der Frauenkauf. Nach vorhergegangener Berathung (Heirath, d. i. Eherath) wurde der Kaufpreis festgesetzt, und es warb dann der Freier öffentlich in der Gauversammlung, in Gegenwart beider durch die Verschwägerung in Verbindung tretenden Familien, um die Erwählte, und unter Opfern, gegenseitigen Eiden (Eidam, d. i. Eidleister) der Treue und Hülfeleistung, sowie sonstiger Feierlichkeiten, ward ihm die Braut (d. h. Verhüllte) vom Vater oder Vormund gegen Erstattung des in Waffen, Kleidung oder Vieh bestehenden Kaufpreises (des Mahlschatzes) entgültig zugesprochen und übergeben. Daher führten die so an der Mahlstätte Zusammengesprochenen den Namen „Gemahle.“ Als Symbol der Ehe (d. h. ewige Verbindung) galt ein Strick, eine Kette, ein Ring. Dem Manne (frô, d. h. Herr) trat nun die Frau (d. h. die Herrin) zur Seite; sie hat ihren Theil an der Regierung des Hauswesens, theilt Kampf und Gefahr, verbindet und verspricht Wunden, heilt Krankheiten nnd vermittelt als Priesterin und

Seherin den Verkehr mit der Gottheit. Der Frau untergeben sind die Weiber, d. h. die „webenden“ Mägde. Den Kindern gegenüber erhalten Vater und Mutter den ehrwürdigen Namen der Eltern; Ehrfurcht vor dem Alter war eine der schönsten Tugenden unserer Vorfahren. Herzlichkeit und Mitleid spricht sich aus in den Trauernamen der Waisen, d. h. „Vereinsamten“, und der Stiefkinder, d. h. der „abgerissenen“ Kinder. Der heilige, gesetzliche „Bund“ eng verschwägerter Familien bildete die Sippe und die „Macht“ der einzelnen Familien beruhte auf der Zahl, dem Reichthume, der Tapferkeit der Magen; zum Geschlecht wurde die Familie, indem sie ihren Stolz darin suchte, den Ahnen durch sorgsame Pflege der körperlichen und geistigen Vorzüge nachzuarten. Wer ausartete oder einer solchen edlen Familie nicht angehörte, galt als „ungeschlacht“.

Da wir voraussehen, daß hier mancher Leser, den Kopf schüttelnd, fragen wird: Was soll das in der Volksschule und in der Grammatik?, so müssen wir uns noch einige Bemerkungen erlauben.

Es kann doch wohl nicht geleugnet werden, daß die Grammatik auch bei einem zweckgemäßen Betriebe manches Saftlose zu bieten genöthigt ist, und daß es darum als wünschenswerth erscheint, der Jugend, wie Hildebrand einmal sagt, außer dem täglichen Brote zuweilen ein Stück Kuchen zu verabreichen. Ferner steht ohne Zweifel der Etymologie das Recht zu, in bescheidener Weise auch in der Volksschule Einlaß zu begehren. Und wenn dies nun der Fall ist, warum sollte man dann nicht zu einem Stoffe greifen, der wie der oben angedeutete der Jugend zugleich ein altdeutsches Kulturbild enthüllt? Es versteht sich von selbst, daß aller gelehrte Apparat wegzubleiben hat; aber man wird den Schülern andeuten müssen, daß deutsche Gelehrte erst nach jahrelangen, mühsamen Forschungen diese Resultate gewonnen haben. Wenn aber unsere Jugend durch eine einzige solche Stunde Hochachtung vor dem deutschen Gelehrtenthume empfinden lernt, das heutzutage von dem Geldprotzenthume so vielfach geradezu mitleidig betrachtet wird, wenn sie die Schule mit dem Bewußtsein verläßt, daß die schönen deutschen Familienverhältnisse aus einer viel herrlicheren Grundlage herausgewachsen sind als man gemeiniglich an-

nimmt, sollte da wirklich die darauf gewendete geringe Zeit und Mühe verloren sein? Wir glauben es nicht, meinen vielmehr, daß nach jeder ähnlichen Stunde die Schüler freudiger der Grammatikstunde harren werden, als es sonst geschehen sein würde, daß sie gern wieder wochenlang mit trockenem Brode fürlieb nehmen werden, wissen sie doch, daß von Zeit zu Zeit eine Stunde kommt, in der es wie an einem Festtage, auch einmal etwas Wohlschmeckenderes giebt.

In der Beispielgrammatik soll und kann nicht alles stehen, was in den Stunden für Grammatik zur Besprechung gelangen sollte. Es ist aus anderen Stunden, so z. B. namentlich aus der Lesestunde (Siehe „Zur Einführung in das Verständniß der Muttersprache") manches in die Grammatikstunde mit hineinzunehmen, um dort in sprachlicher Hinsicht ausführlicher und im Zusammenhange mit anderem besprochen zu werden. In diesen Stunden ist auch von Zeit zu Zeit zur grammatischen Analyse eines Lesestückes zu schreiten, um an der zusammenhängenden Rede die bereits gewonnenen Einsichten zu befestigen, zu prüfen und zu erweitern; man treibe aber keinen Luxus damit und wähle stets ein solches Stück Sprache, dessen Inhalt eine Zergliederung ohne Beleidigung verträgt.

Wir haben oben den Unterricht in der Grammatik mit dem in der Botanik verglichen. Soll dieser Vergleich völlig zutreffend sein, so wird man in der Grammatik noch ein dem Herbarium Aehnliches aufweisen müssen.

Comenius, in dessen Geist und Namen man die deutsche pädagogische Centralbibliothek in Leipzig gestellt hat, forderte einen „Vorhof", eine „Eingangsthür", ein „Wohnhaus" und eine „Schatzkammer" für den Sprachunterricht und außerdem noch ein „Hülfsbuch", in dem die Sprache nach etymologischen, phraseologischen und synonymischen Rücksichten geordnet vorliege. Unsere Volksschüler sollen ein solches Hülfsbuch haben, aber nicht kaufsweise, sondern durch eigenen Fleiß sollen sie dazu gelangen Sie haben sich ein Heft anzulegen, in das dasjenige, was nicht in der Beispielgrammatik stehen kann, bei den sprachlichen Exkursionen aber als schätzenswerth aufgefunden wird, einzutragen ist. Dieses Heft soll wohlgeordnet sein, in manichfache Rubriken, mit

besonderen Ueberschriften versehen, zerfallen, den Sammeltrieb der Jugend für die Sprache in den Dienst nehmen und somit einem Herbarium, einer Steinsammlung zc. gleichen. Und wir sind gewiß, daß geistig geweckte Schüler größeres Vergnügen daran empfinden werden als an einer Briefmarkensammlung. (Siehe Seite 69). Ja, wenn es uns gelänge, von dem Interesse der Jugend an Schmetterlingen, Käfern zc. und von ihrer Jagdlust nach diesen Dingen nur die Hälfte auf das Gebiet der Sprache zu lenken, so würden die Schüler sicherlich größeren Bildungsgewinn davontragen und auf eine viel edlere Beute ausgehen lernen.

Nur im allgemeinen können wir hier andeuten, was in dieses Heft, das der Muttersprache Schatz- oder Rüstkammer, Schmuckkästlein, Kleinodiensammlung oder sonstwie heißen könnte, gelegentlich einzutragen und einzuordnen sein würde. Wir denken z. B. an folgende Fächer, die sich nach und nach zu füllen hätten und zwar vorzugsweise aus dem Inhalte des Lesebuches: Sprichwörter, Redensarten, Sentenzen, Wahlsprüche großer Männer, geflügelte Worte, Synonymen, Etymologisches, Mundartliches, Bildliches, Poetisches, Wörterfamilien, Klangbilder, Stimmreime, Stabreime, verschwisterte Wortpaare, glückliche Neubildungen, seltene Wörter, Wörter mit ursprünglich guter, jetzt übler Bedeutung, fremde Wörter, Nebenformen, Wörter mit doppeltem Geschlecht, homonyme Wörter, erklärte Personennamen, erklärte Eigennamen aus Geographie und Naturkunde, besondere Ausdrücke der Jäger, Fischer, Schiffer, Landleute, Bergleute, Winzer zc., Namen der Schriftsteller des Lesebuches mit den wichtigsten Angaben aus ihrem Leben zc.

Unter der Ueberschrift Stabreime würde z. B. zu sammeln sein: Herz und Hand, Haus und Hof, Kind und Kegel, Mann und Maus, Leib und Leben, Geld und Gut, Schutz und Schirm, Stumpf und Stiel, Land und Leute, Wehr und Waffen, Roß und Reiter, Ruh und Rast, Wind und Wetter, Glück und Glas, Stock und Stein, durch Dick und Dünn, bei Nacht und Nebel, im Ganzen und Großen, gäng und gäbe, biegen oder brechen, zittern und zagen, Wohl und Wehe, Kopf und Kragen, siegen oder sterben, hoffen und harren, Haut und Haar, kurz und klein, still und stumm, an allen Ecken und Enden, thun und treiben, Schimpf und Schande, Bausch und

Bogen, tappen und tasten, leben und leben lassen, Leben und Lehre ꝛc.

Von den Stimmreimen wären etwa folgende in das Schatzkästlein einzutragen: Dach und Fach, Saus und Braus, Eile mit Weile, Weg und Steg, Knall und Fall, Leid und Freud, Sang und Klang, Stern und Kern, Hangen und Bangen, Stein und Bein, Guß und Fluß, weit und breit, Rand und Band, Sack und Pack, schlecken und lecken, Hülle und Fülle, Ach und Krach, schalten und walten, hegen und pflegen, leben und streben Lug und Trug, toll und voll, Kraft und Saft, Schritt und Tritt ꝛc.

Als verschwisterte Wortpaare sind einzuheimsen und zu gruppiren: Weib und Kind, Hab und Gut, Grund und Boden, Mark und Bein, Hut und Pflege, in Ketten und Banden, hinter Schloß und Riegel, Schrot und Korn, Sturm und Drang, Fug und Recht, kurz und bündig, Brief und Siegel, Noth und Elend, Berg und Thal, Wald und Aue ꝛc.

Zu einer interessanten Gruppe giebt das eigenthümliche Verhältniß zwischen gewissen starken und schwachen Verben Anlaß: trinken und tränken, essen und ätzen, schwimmen und schwemmen, fließen und flößen, ringen und renken, fallen und fällen, stechen und stecken, reißen und ritzen ꝛc.

Nicht minder interessant und sehr lehrreich hinsichtlich der Lautveränderungen in der Muttersprache sind diejenigen Wörter, die Konsonantenübergänge aufweisen. Aus ihnen läßt sich, wenn genug Material gesammelt worden ist, die Regel entwickeln, daß nur Konsonanten eines und desselben Organs, also Lippenlaute in Lippenlaute, Zungenlaute in Zungenlaute, Gaumenlaute in Gaumenlaute, in einander übergehen. So z. B. Haber und Hafer, Knabe und Knappe, naß und netzen, hassen und hetzen, decken und Dach, pflegen und Pflicht ꝛc.

Seitdem das deutsche Seewesen einen größeren Aufschwung genommen hat, wird man in den deutschen Schulen, wenigstens in denen der Küstengegenden, sich nicht der Verpflichtung entziehen können, die Jugend z. B. mit folgenden Ausdrücken der Schiffsleute bekannt zu machen: Werfte, an Bord des Schiffes gehen, Deck, Schiffsraum, Kiel, Bugspriet, Hauptmast, Takelwerk, Raae, vor

Anker legen und liegen, Anker werfen, lichten, Ankerkette, Mast kappen, Mastkorb, Steuermann, Kapitän, Admiral, Lootse, Matrose, Schiffsjunge, Linie passiren, vom Stapel laufen, stranden, scheitern ꝛc.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie der Schüler anzuleiten sei, Jagd auf sprachliche Erscheinungen zu machen und diese nach gewissen Rücksichten zu ordnen. Die Folge davon wird sein, daß er die objektive Sprache nicht blöde anstarrt oder flüchtig überliest, sondern denkend, mit größerer Hochachtung und mit lebhafterem Interesse als ein werthvolles, wohl zu hegendes Nationalgemeingut betrachtet, daß er die subjektive Sprache außerordentlich bereichert und sich somit in den Stand setzt, eine Fülle der schönsten Sprachgebilde zum mündlichen und schriftlichen Ausdrucke zur Hand zu haben. Und ist es nicht auf alle Fälle besser, unsere Jugend lernt ihre herrliche Muttersprache nach allen Richtungen hin gründlich und vollkommen kennen, als einige fremde Brocken? Wie unbeholfen und unklar wird oft erzählt und beschrieben, weil der Wortschatz der betreffenden Personen zu arm und zu einseitig ist, weil ihnen die rechten Bezeichnungen, zumal von den einfachsten Werkzeugen, Geräthen und Sachtheilen, fehlen!

Am Ende dieses Abschnittes sei uns gestattet, noch einiges zu erwähnen, was hier den besten Platz findet, obgleich es nicht in ganz unmittelbarem Zusammenhange mit dem Vorhergehenden steht. Es ist höchst beklagenswerth, daß im Laufe der Zeit der deutsche, ganz in unserem ursprünglichen Volksthume wurzelnde Namensschatz gegen ein Sammelsurium griechischer, lateinischer, hebräischer, englischer, französischer und aus Geschichten und Romanen zusammengelesener Benennungen ausgetauscht worden ist. Lehrer und Geistliche sollten sich die Hand reichen in dem Bestreben, die deutschen Namen wieder zu Ehren zu bringen. In der Schule sollte, wenn irgend möglich, jedes Kind erfahren, was sein Tauf- und Geschlechtsname bedeutet. Und wäre es nicht schön, wenn jede „Bertha“ hörte, daß sie mit der deutschen Urgöttin Hertha ein und denselben Namen hat, und daß sie wie diese die „Glänzende, Leuchtende“ heißt, wenn „Dietrich“ erführe, daß sein Name der „Volkreiche“ bedeutet und auf die alten Lehnsverhältnisse zurück-

weist, wenn „Gottschalk“ schon aus seinem Namen heraus empfände, daß er ein „Knecht Gottes“ sein solle? zc.

Unter den zu sammelnden Spracherscheinungen haben wir auch die Fremdwörter aufgeführt. Auch in Bezug auf diese müssen wir uns noch einige Bemerkungen erlauben.

Es ist eine unleugbare Thatsache, daß die deutsche Sprache außerordentlich durchmengt wird mit Fremdwörtern. Das kommt davon her, daß die Deutschen allezeit fremde Sprachen mit Fleiß erlernten, daß sie sich leicht in fremdnationale Eigenthümlichkeiten hineinleben, und daß sie in ihrer Bescheidenheit, Bewunderungssucht und politischen Schwäche ihre nationalen Heiligthümer eine lange Zeit hindurch geringschätzten. Auch wollen wir nicht vergessen, daß unsere Kultur zu einem großen Theile auf der alten fußt. Eine große Anzahl Fremdwörter sind des Zeuge. Ferner sind viel technische und wissenschaftliche Ausdrücke auch in den anderen modernen Sprachen Fremdwörter, d. h. also Wörter, die nicht aus dem eigenen Stammwörtervorrathe mit Hülfe der eigenen Bildungsgesetze der Sprache hervorgegangen sind. Es giebt eben gewisse internationale nnd kosmopolitische Begriffe, welche allen modernen Nationen gemeinsam sind, und wenn diese mit Lautgebilden bezeichnet werden, die aus Elementen der alten Sprachen neu und frei gebildet worden sind, so ist dies gewiß nichts Verwerfliches, sondern sogar etwas Annehmbares, Angemessenes. Photographie, Elektricität zc. sind z. B. ganz kosmopolitisch und auch Franzosen und Engländern aus ihrer Sprache heraus nicht verständlich, nur schauen sie uns z. B. in den mit romanischen Elementen so wesentlich gebildeten Sprachen nicht so fremd an. Ohne Zweifel würden gewisse mit Fremdwörtern ausgedrückte Begriffe durch Uebersetzungen, die bei einigen ganz unmöglich erscheinen, an ihrer Farbe verlieren; manche fügen sich in den Sprachschatz so lückenfüllend ein, daß wir mit ihrer Ausstoßung unzweifelhaft unseren Gedankenausdruck beeinträchtigen würden. Wir haben nicht begreifen können, wie manche davon entzückt sein konnten, daß man endlich für Velocipède das deutsche Reitrad entdeckt hatte. Wir meinen, das Velocipède ist eine so durchaus französische Erfindung, daß sie in Deutschland nur als Modesache auf ein bis zwei Jahre Platz greifen und dann wieder verschwinden wird. Wir sagen daher

Velocipède und nicht Reitrad, um sofort anzudeuten, daß es unter den Deutschen nicht entstanden ist und sich nicht halten wird, wir sagen Meter und nicht Stab, um hier den Franzosen die Ehre der Auffindung und ersten Anwendung zuzuweisen und den Nebengedanken zum Ausdrucke zu bringen, daß das Meter ein internationales Maß ist. Wir gehören also nicht zu den Deutschthümlern, die über den fremden Ursprung von „Nase“ und „Fenster“ sich ärgern und lieber „Lichtdurchlasser“ und „Gesichtsvorsprung“ dafür sagen möchten, wir sind nicht so philisterhaft, lieber eine feine Gedankenfärbung aufgeben als ein Fremdwort gebrauchen zu wollen, wir schätzen die oft schlagende Kürze des fremden Wortes in der kosmopolitischen Wissenschaft — aber eifern möchten wir gegen das Uebermaß von Fremdwörtern, gegen den Wahn, der den Gebrauch von vielen fremden Wörtern als Beweis von Bildung, Vornehmheit und Gelehrsamkeit betrachtet, gegen alle die, die sie nicht als Nothbehelf und Aushülfe ansehen, die da glauben, mehr zu sagen, wenn sie von einem „brillanten“ Erfolge reden, anstatt von einem „glänzenden,“ die sich lieber „amüsiren“ als „vergnügen“ oder „kurzweilen“ ꝛc.

Was hat da die Schule zu thun? Sie hat möglichst alles mit deutschen Ausdrücken zu bezeichnen, vor allem aber dafür zu sorgen, daß die Jugend gründlich und gut deutsch lernt, dann wird jeder seine Muttersprache lieben und sie nicht unnütz mit fremden Bestandtheilen beladen, dann werden Wege gefunden werden, um durch Erweiterung des eigenen Wortschatzes mit glücklichen Neubelebungen und Neubildungen selbst schon eingebürgerte Fremdwörter überflüssig zu machen, ohne auf die Irrwege der „Sprachreiniger“ und „Deutschthümler“ zu gerathen, dann wird von selbst der Fluch der Lächerlichkeit diejenigen treffen, die aus Unkenntniß des Deutschen und in der Ungewandtheit seiner Behandlung ihre Sprache zu einer kosmopolischen Narrenjacke machen. Wir können die Fremdwörter nicht ganz entbehren und auch keine andere Sprache vermag das, aber die deutsche Sprache ist immerhin reich genug, so daß wir nicht nöthig haben, wie unsere Zeitungsschreiber jede Zeile mit fremden Lappen auszuflicken, und das präge die deutsche Schule bei jeder Gelegenheit der deutschen Jugend tief ein.

2. Orthographie.

Der orthographische Unterricht ist Anschauungsunterricht.

Seit der Gründung des deutschen Reiches zeigt sich das Streben nach Einheit auf allen Gebieten des allgemeinen Interesses, nur auf dem der Orthographie herrscht noch die bunteste Willkür, eine Art Kleinstaaterei und trotz der zahlreichen Reformbestrebungen ein Mangel an einheitlichen Grundsätzen. Die Literatur der orthographischen Frage ist zu einem ziemlichen Umfange angeschwollen und der einzelnen auf diese Frage bezüglichen Aufsätze sind Legionen. Obgleich seit Adelung, Gottsched und Klopstock sich Männer wie Grimm, Heyse, Vernaleken, Wackernagel, Weinhold, Andresen, Ruprecht, Rudolf v. Raumer, Klaunig, Rochholz, Schröer, Egger*) und noch zahlreiche andere Männer von wissenschaftlicher Bedeutung sich um die Festsetzung einer einheitlichen Schreibweise der Muttersprache bemüht haben, so ist doch, wenn man den Stand der Sache unbefangen betrachtet, außerordentlich wenig von den Reformbestrebungen jener Männer in die allgemeine Praxis übergegangen.

Ein Haupthinderniß der Einigung ist, daß die Gelehrten selbst noch nicht über die Grundsätze einig sind. Um die Verschiedenheit der Bestrebungen zu charakterisiren, wollen wir einige der Grundsätze anführen. Adelung sagte: „Schreibe, wie du sprichst!", Klopstock: „Das Gehörte der guten Aussprache ist nach den Regeln der Sparsamkeit zu schreiben." Grimm hielt „eine gänzliche Umwälzung, wobei freilich mit nothwendigen Ausnahmen wieder der mittelhochdeutschen Schreibweise zugelenkt werden müsse", für unbedingt nothwendig. Weinhold forderte: „Schreib, wie es die geschichtliche Entwickelung des Neuhochdeutschen verlangt!", und Andresen: „Die Schreibung richte sich nach der geschichtlich wahrnehmbaren Entwickelung des neuhochdeutschen Lautsystems." Raumer hat das „Schreibe, wie du sprichst" und das „Sprich, wie du

*) Einen Ueberblick über den geschichtlichen Verlauf der Orthographiefrage bietet das empfehlenswerthe Büchlein: „Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung." Eine geschichtliche Studie von Alois Egger. Wien. 1870.

schreibst" in der Forderung vereinigt: „Bringe Schrift und Aussprache in Uebereinstimmung!" Keiner dieser Grundsätze ist zur ausschließlichen Herrschaft gelangt. Dem unbefangenen Blicke ergiebt sich aber so viel, daß man im allgemeinen, wenn man die geschaffene, im Ganzen und Großen doch unzweifelhaft bis zu einem gewissen Grade schon zur Einheit gelangte Schreibweise nicht in Frage stellen will, den Raumer'schen Grundsätzen („Ueber deutsche Rechtschreibung". Wien. 1855.) zustimmen muß. Sicherlich wird weder das rein-phonetische, noch das etymologisch-historische, sondern das vermittelnde Princip den Sieg davontragen, nach welchem die festgewordene, zur Einheit schon gelangte Schreibweise beibehalten nnd nur das Schwankende nach den Grundsätzen der historischen Grammatik geordnet und festgesetzt werden soll. Und mit Recht sagt Schröer („Deutsche Rechtschreibung in der Schule und deren Stellung zur Schreibung der Zukunft") daß, wenn man den Blick auf das Meer des deutschen Schriftthums werfe, die Schwankungen nicht so groß seien, als man vielseitig annähme, und hinsichtlich der Festsetzung des Schwankenden sagt Klaunig: „Trotz der verschiedensten Ausgangspunkte liegen schon einheitliche Resultate der wissenschaftlichen Untersuchungen vor, die die Schule annehmen kann, ohne sich der Gefahr auszusetzen, das früher Bestimmte nach einigen Jahren wieder umstoßen zu müssen. Freilich müßte sie in den wenigen Fällen, in welchen die Wortforschung zu verschiedenen Ergebnissen geführt hat, noch Doppelformen fortbestehen lassen." (Die deutsche Rechtschreibung vom wissenschaftlich-praktischen Standpunkte, eine Einigung zwischen den Lehrern der städtischen Realschule und 1. und 2. Bürgerschule in Leipzig. Von Dr. K. Klaunig).

Die Lösung der Frage müßte mithin, da das Schwankende nicht groß und hinsichtlich der Feststellung desselben so ziemlich wissenschaftliche Uebereinstimmung vorhanden ist, eigentlich leicht sein, sobald man das herkömmlich Festgewordene nicht einem Princip zu Liebe unnöthigerweise umstößt. Man vergißt aber so leicht dabei, daß bisher keine Mittel zu Gebote standen, durch welche man bei vorzunehmenden Veränderungen eines durchgreifenden Erfolges sicher geworden wäre. Es fehlt der maßgebende, an allen Orten mit gleicher Autorität wirkende Einfluß. Wenn man fort-

fährt, nur für einzelne Kreise oder Länder eine Rechtschreibung herzustellen, unbekümmert, was das Nachbarland dazu sagt, wenn man an allen Ecken und Enden Ausschüsse bildet und da auf eigene Hand orthographische Wörterbücher abfaßt, wenn jedes Kollegium in Konferenzen sich erst wieder einigen muß, da wird die Verwirrung immer größer und die beabsichtigte Klärung und Einheit nachgerade unmöglich werden.

Nur dann, wenn das jetzt vorhandene einheitliche Machtorgan, die Reichsregierung, die Sache in die Hand nimmt, der orthographischen Frage eine nationale Bedeutung beilegt, einen Ausschuß von Gelehrten beruft, um das Schwankende nach einem bestimmten Principe festzusetzen, das Geltensollende auf dem Wege der Verordnung an alle Schulen mit der bestimmten Weisung gelangen läßt, sich hinfort der vorgeschriebenen Schreibung zu bedienen, wenn innerhalb eines bestimmten Zeitraumes sämmtliche Lese- und Lehrbücher deutscher Schulen auf einen Reichstagsbeschluß hin umgedruckt werden müssen, die Regierung ihre Erlasse und ihre Organe in der festgestellten Schreibung herausgiebt und ihren Einfluß benutzt, um einige größere politische Zeitungen und vielgelesene Zeitschriften, wie z. B. die Gartenlaube, zu gewinnen — nur dann ist die sichere Aussicht vorhanden, zu einer allgemein anerkannten, nationalen Rechtschreibung unserer Muttersprache zu gelangen. Und wenn auch die Einführung derselben nicht mit einem Schlage, sondern nur sehr allmählich, um partienweise das Unberechtigte und Unnöthige aus der deutschen Orthographie herauszubringen, erfolgen dürfte, so würde die Reichsregierung doch auf ebenso freudige Zustimmung und erleichterndes Entgegenkommen in der Nation zu rechnen haben, wie bei der Einführung des nationalen Maß-, Gewichts- und Münzsystems; denn dann wäre ja wiederum ein Stück werthvoller, längst ersehnter nationaler Einheit gewonnen.

So lange aber nicht von der genannten maßgebenden Seite aus Schritte zur endgültigen Regelung der deutschen Rechtschreibung gethan worden sind, so lange hat sich, nach unserer, freilich unmaßgeblichen Meinung, die Schule einer sogenannten „Schreibung der Zukunft“ gänzlich zu enthalten, weil dieselbe zur Zeit durchaus fraglich und ohne Aussicht auf durchgreifenden Erfolg ist und nur

Verwirrung anrichtet; sie hat vielmehr die Schreibung der Gegenwart zu lehren, wie sie zum Glücke bei der Mehrheit der schreibenden Welt in einer gewissen Einheit noch vorhanden ist. Der vorherrschende Gebrauch ist der Schule Gesetz, das Lesebuch Muster und Vorbild.

Was nun den Unterricht in der Orthographie, dieses Lehrerkreuz, betrifft, so findet derselbe nach der Meinung der bewährtesten Methodiker seine wesentlichste Förderung durch planmäßige Uebung des Auges und Ohres und durch eine wohlgepflegte Aussprache. Vor allem ist aber das Auge der Lehrmeister der Orthographie, denn jedes Wort hat ein bestimmtes Gesicht, das sich dem Auge einprägen muß wie dasjenige eines uns bekannten Menschen. Es ist thöricht, wenn die Volksschulen die Rechtschreibung zur Vollendung bringen wollen, diese ist abhängig von der allmählichen, weit über die Schulzeit hinaus fortzusetzenden Erweiterung des Gedanken- und Sprachschatzes. Wenn der Schüler das richtig zu schreiben versteht, was er sich zum Ausdrucke seiner Gedanken an Sprache erworben hat, wenn er über den in dem Lesebuche zur Darstellung gelangten Wortschatz auch in orthographischer Hinsicht verfügt, so ist ein ganz schätzenswerthes Ziel erreicht. Auch bezüglich des in Rede stehenden Unterrichtsgegenstandes kann dem Leben noch vielerlei überlassen werden, nur muß die Volksschule darauf ausgehen, dem Schüler Auge und Ohr zu schärfen und ihn fleißig anhalten, mit dem Auge jedes Wort, jede Aeußerlichkeit des sprachlichen Darstellens aufmerksam zu betrachten und selbstthätig aufzufassen.

In den Unterklassen ist der Rechtschreibung die nachdrücklichste Pflege zuzuwenden; hier ist sie vollständig geordneter Anschauungsunterricht, der sich an die Fibel anschließt, die die Sprachgebilde ja schon des Lesens halber nicht in bunter, ungeordneter Folge, sondern in einheitlichen Gruppen vorführt. Der Naumann'sche „Wörterschatz" (Wengler, Leipzig.) hat sicherlich sein Gutes, wenn er in den Händen der Schüler zum Nachschlagen, was aber durch die eigenthümliche Anordnung des Stoffes nicht leicht gemacht ist, zum fleißigen Abschreiben und zum öfteren Vorlesen und Buchstabiren Verwendung findet, aber sein Gebrauch führt leicht zum Mißbrauch und zur Unmethode, zumal dann, wenn man auf gewissen Stufen den gesammten Sprachunterricht an dieses, ausschließlich

nach orthographischen Gesichtspunkten verfaßten Buches anlehnt und die Sprache durch Wörterhaufen einpflanzen will.

In den Mittel- und Oberklassen erfolgt die orthographische Belehrung und Uebung im Anschlusse an das Lesebuch, die Grammatik, die Kalligraphie und Stylübung. Ueberdies ist in jeder anderen Unterrichtsstunde das zu einem gegebenen oder gefundenen Begriff gehörende Wort dem Schüler durch Anschreiben an die Tafel auch sichtbar zu machen. Dasselbe gilt von allen Eigennamen, weil sich dieselben in Form von Wortbildern fester einprägen als in der nur gesprochenen und gehörten Lautform. Das denkende, über den Worten sinnende und ruhende Lesen, wie wir es oben forderten, die logische Zergliederung, alle die mündlichen und schriftlichen Uebungen, insbesondere die auf den Inhalt des Wortes sich richtende Betrachtung fordern ein aufmerksames Anschauen der Worte und haben für die Schüler eine Förderung in der Kunst der Rechtschreibung zum unmittelbaren Gefolge. In der Grammatik wird die Laut-, Flexions-, Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre die orthographische Sicherheit erhöhen; denn es giebt mancherlei Sprachformen, deren Schreibung aus den Gesetzen der Abstammung, Wortbildung, Ableitung, Schärfung, Dehnung, Um- und Ablautung mit dem Verstande gefunden werden kann. Denn so sicher und vorwiegend die Aneignung der Rechtschreibung auf dem Wege der Anschauung und des Gedächtnisses auch ist, so kann dieselbe doch immerhin durch Regeln, die aus Beispielen zu entwickeln sind und möglichst durchgreifend sein müssen, wesentlich erleichtert werden, weil dann der Verstand vielfach rathgebend dem angebildeten Gefühle für die richtige Form zur Seite tritt. In der Kalligraphie erfährt die Orthographie dadurch eine Unterstützung, daß man als Uebungsstoff für die erstere vorzugsweise in der Schreibung Schwierigkeiten darbietende oder ähnlich lautende Wörter, Bildungssilben, Konjugationsformen, z. B. Participien der Gegenwart, Imperative, die Formen des Imperfektums und des Präsens bei den starken Verben &c. wählt.

Im übrigen gilt noch Folgendes. Es sind nur richtig geschriebene Wortbilder dem Auge des Schülers vorzuführen, denn nicht durch Berichtigung des Falschen, sondern nur durch Gewöhnung an das Richtige und sorgfältige Verhütung der Fehler

wird die Jugend in orthographischer Hinsicht fest. Aus gleichem Grunde lasse man die Schüler zur Abfassung selbständiger Arbeiten nur dann schreiten, nachdem die darin zur Verwendung gelangenden schwierigen und seltenen Wörter an der Tafel zur Anschauung gebracht oder doch wenigstens buchstabirt worden sind. Wichtige Förderungsmittel sind das wort- oder satzweise Abschreiben, Vorbuchstabiren und Aufschreiben von vorher nach orthographischen Rücksichten besprochenen Sprachstücken. Dabei ist peinliche Genauigkeit und eine vom Schüler selbst zu übende Kontrole des Aufgeschriebenen nach dem Vorbilde im Lesebuche ein Haupterforderniß. „Wenn der Schüler zehn Lesestücke aus dem Kopfe fehlerfrei niederschreiben kann, so hat er für die Orthographie und Stylistik mehr gewonnen, als wenn er hundert Regeln hersagen kann, die ihm für die Praxis nicht das Mindeste nützen" sagt Kehr. Wenn wir auch den letzten Satz nicht so ganz unbedingt mit annehmen, so ist doch ohne Zweifel wahr, daß das fleißige Aufschreiben des Auswendiggelernten die Richtigschreibung außerordentlich fördert, weil die Schüler nicht nur vorher aufmerksamer das Wort und den Satz in seiner äußeren Erscheinung betrachten, sondern sich auch wiederholt lebhaft vorstellen müssen, um das, was sie im Gedächtnisse haben, formengetreu auf dem Papiere zu reproduciren. Beim Buchstabiren aus dem Kopfe lasse man in den Mittel- und Oberklassen immer nur das angeben, worin Fehler gemacht werden können; das schärft ungemein das Urtheil in orthographischen Dingen.

Nicht zur Aneignung, sondern zur Uebung und Prüfung der Orthographie sind Diktirübungen mit der strengen Diktirpolizei Diesterwegs anzustellen. Die Stoffe sind aus einem Schulbuche zu entnehmen, damit dann die Schüler eigenhändig oder wechselseitig die Korrektur vornehmen können. Eine strenge Zucht muß dabei in der Klasse herrschen. Der Unachtsamkeit, Nachlässigkeit und Denkfaulheit wird am besten dadurch gesteuert, daß der Lehrer sich nicht eher mit der Arbeit begnügt, bevor nicht der letzte Fehler nach dem Buche berichtigt worden ist. Alle Diktirübungen aber, die keine Kontrole vom Schüler selbst oder vom Lehrer erfahren, so namentlich die Diktate aus den verschiedensten Gebieten des Unterrichts, sind nicht nur nicht ersprießlich für den Betrieb der Ortho-

graphie, sondern im Gegentheil schädlich. Noch schädlicher aber wirken diese Diktate, wenn das fehlerhaft Nachgeschriebene auswendig gelernt werden soll. Dadurch werden die Schüler genöthigt, sich an den nun wiederholt anzuschauenden fehlerhaften Formen geradezu ihr Auge zu verbilden und ihren Sinn für das Richtige zu verwirren. Sätze, die sich das Kind als Entwickelungsresultate einer Stunde zum Zwecke der Einprägung oder häuslichen Wiederholung aufschreiben soll, muß der Lehrer an der Tafel vorschreiben, in den Mittelklassen dann abschreiben und in den Oberklassen nach erfolgter Anschauung aus dem Gedächtnisse, bez. als Diktat aufschreiben lassen.

Die Interpunktion wird am einfachsten dadurch gelehrt, daß man früh auf die Gliederung eines gedankenmäßig Gesprochenen, auf die Redepausen aufmerksam macht und so ein Gefühl für die Satzgliederung und die dadurch bedingte Satzzeichnung erweckt, daß man zeitweise die Zeichen mitlesen und sie auch bei allen Ab- und Aufgeschriebenen unerbittlich bis zum Apostroph herab, reproduciren läßt. In den Oberklassen der Bürgerschulen nimmt dann die Grammatik mit ihrer Satzlehre, ihren Uebungen in der Satzbildung und Satzergliederung die Satzzeichenlehre mit in sich auf.

3. Stylübung.

Keinen Tag ohne Linie!

Wenn die in allen Schichten und Ständen eines Volkes entwickelte Fähigkeit zur schriftlichen Gedankendarstellung als ein Gradmesser der errungenen Kultur gelten darf, so kann das deutsche Volk, das die genannte Fähigkeit, wenn auch in viele Grade geschieden, ohne Ausnahme jedem seiner Glieder zu verleihen bestrebt ist, sicherlich daraus einen viel gewichtigeren Grund zum Beweise seiner geistigen Ueberlegenheit anderen Nationen gegenüber herleiten als z. B. Engländer und Holländer aus ihrem relativ größeren Verbrauch von Seife. Die deutsche Schule wird darum in der Ausbildung dieser Fähigkeit eine ihrer wichtigsten Aufgaben und in der gewonnenen Fertigkeit des schriftlichen Ausdruckes selbst

die Blüte aller Sprachübung und Sprachbetrachtung und den Probirstein der gesammten Geistesentwickelung ihrer Schüler zu erblicken haben, wenn die in Rede stehende Kunst noch allgemeiner verbreitet, erhöht und mit Segen angewendet werden soll.

Der schon gewonnene Durchschnittsgrad im schriftlichen Gedankenausdrucke ist bei uns Deutschen unzweifelhaft im Vergleiche mit anderen Nationen hoch; dieser Umstand kommt jedoch mehr auf Rechnung des ausgebildeteren Schulwesens überhaupt als auf die besonders gute Pflege des Styls. Wenn man die Mühe betrachtet, die die deutsche Schule immer darauf verwendete, und sich das Meer von schwarzer und den See von rother Tinte vorstellt, die zu diesem Zwecke durch die Federn geflossen ist und noch fließt, so müßte der Erfolg eigentlich ein noch befriedigender sein. Diese Mangelhaftigkeit der Resultate ist zum großen Theile in der Verkennung wichtiger Grundsätze begründet, zu deren Darlegung wir jetzt gelangen.

Zunächst hat man meist verkannt, daß die Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke nur als Blüte und Frucht der anderen, von uns schon dargelegten sprachlichen Uebungen und des gesammten Schulunterrichts erscheinen kann. Man hat die deutschen Stylübungen vielfach isolirt, und ernten wollen, wo man nicht gesäet hat, obgleich schon Diesterweg den Lehrern den rechten Weg wies, indem er sagte: „Sollen die Aufsatzübungen nicht isolirt dastehen, so müssen sie vor allem vorbereitet oder begründet werden. Dies geschieht durch die Gewöhnung der Schüler an vollkommen (nicht halb oder zum Theil) richtiges und geläufiges Sprechen vom ersten Tage des Schulbesuches an durch alle Unterrichtsgegenstände hindurch, durch Fertigkeit der mündlichen Rede, wie sie durch freies Erzählen, Auswendiglernen und Recitiren gewonnen wird, endlich durch Aneignung positiver Kenntnisse und eines Reichthums von Gedanken. Sind jene zwei Voraussetzungen wirklich vorhanden, und fehlt es nicht an diesen Vorbereitungen, dann und nur dann ist der Grund gelegt zu den eigentlichen Aufsatzübungen." Alle diese vorbereitenden und der Stylübung zur Seite gehenden Uebungen, die Diesterweg in jener Stelle des Wegweisers andeutet, sind schon von uns eingehend besprochen worden; sie sind es, von denen der größte Theil des Erfolges abhängt. Wenn man, wie

wir forderten, bei allem Unterrichte zugleich auf Bildung der Sprache, auf Entwickelung des Geistes und Weckung und Darreichung kindesgemäßer Gedanken ausgeht, in den ersten Schuljahren mit allem Fleiße die technischen Schwierigkeiten des Schön- und Rechtschreibens zu überwinden strebt, tüchtig in wohlgesetzten, vollständigen Sätzen antworten, häufig Ab- und Aufschreiben, Memoriren, Erzählen und Deklamiren läßt, bei der Behandlung des Lesebuches das Gefühl für Wohllaut und Ebenmaß einer Darstellung, für sichere Bildung und Verwendung der einzelnen Wort- und Satzformen, für richtige Gedankenfolge und passende Verbindung der einzelnen Glieder mit dem Ganzen, mit Otto zu reden, das „Stylgefühl“ als eine höhere Stufe des Sprachgefühls erzeugt und durch zweckgemäßen Betrieb der Grammatik das grammatische Gewissen schärft, so werden die Schwierigkeiten in der schriftlichen Darstellung bei den meisten Schülern gehoben sein. Je mehr man die Schüler zu Worte kommen läßt, je größer die Gedankensumme ist, die ihnen durch sämmtlichen Unterricht zugeführt wird, desto schneller werden sie auch schriftlich die Sprache beherrschen lernen.

Die Stylübungen sind daher vorzugsweise an das Lesebuch, an die Grammatik und an die realen Unterrichtsfächer anzuschließen. Besonders muß das Lesebuch die Muster für die Form und die Quellen für den Stoff darbieten; an ihm muß dem Schüler erst jene Technik im Gebrauche der Muttersprache geläufig gemacht werden, ohne deren Besitz zur selbständigen Aufzeichnung von Gedankenreihen nicht geschritten werden kann. Die Fülle von schriftlichen Uebungen aber, die sich z. B. an das Lesebuch anschließen lassen, wollen wir kurz andeuten: Umänderungen der Personal-, Zeit-, Zahl- und Aussageverhältnisse, Beantwortung der Fragen, in die ein Lesestück zuvor zerlegt worden ist, einfaches Nacherzählen, Umbildung, Erweiterung, Zusammenfassung, Dramatisirung des Inhalts, Charakterisirung der Personen, Anwendung von Fabellehren auf Vorgänge des Menschenlebens, Begründung aufgefundener Wahrheiten, Aufsuchen und Aufstellung der Kernpunkte der Vergleichung bei Parabeln, Ausdeutungen von Sprichwörtern, Erläuterungen von Redensarten, Auszüge aus längeren Lesestücken u. a. m. Ferner haben die grammatischen Uebungen,

die sich auf die Befestigung der Formenlehre und der Syntax beziehen, als Stylübungen zu gelten. Namentlich muß durch die Uebungen in der Satzbildung der Styl wesentlichen Anbau und die Technik in der schriftlichen Behandlung der Sprache Förderung erhalten. Außerdem haben die realen Unterrichtsstoffe vielfache Veranlassung zu schriftlichen Darstellungen darzubieten. So gewährt die Geschichte Stoff zu Nacherzählungen, die Naturgeschichte und Geographie zu Beschreibungen, die Naturlehre zu kleinen Abhandlungen. Die logischen Schemata, die Dispositionen und Gliederungen sind vorher vom Lehrer mit Hülfe der Schüler zu entwickeln und festzustellen, ja, in den meisten Fällen muß der Aufsatz durch mündliche Besprechung und Darstellung schon seine bestimmte Gestalt gewonnen haben, bevor zur Aufsetzung geschritten wird.

Nur die Uebung macht den Meister. Es genügt nicht, wenn man nur wöchentlich einen „Aufsatz“ machen läßt. Jeden Tag muß geschrieben werden; in jeder Stunde ist am Schlusse die Forderung zu stellen, einige Fragen, die sich auf den Hauptinhalt des besprochenen Lehrstoffes beziehen, zuvor mündlich und nach Feststellung der Orthographie und Darstellungsform schriftlich zu beantworten. Das ist nicht nur eine vorzügliche Wiederholung, sondern auch eine Veranlassung zur aufmerksameren und bewußtvolleren Auffassung des Vorgetragenen, Entwickelten, Erkannten, Gelernten.

Daraus aber, daß den Schülern erfahrungsmäßig gerade die an die realen, sinnlichen Unterrichtsstoffe sich lehnenden schriftlichen Darstellungen am besten gelingen, geht hervor, daß Interesse an der Sache, der Besitz von Gedanken von Seiten der Schüler, die enge Verknüpfung mit dem gesammten Unterrichte, mit einem Worte, der gute, kindesnaturgemäße, von Abstraktionen möglichst freie Stoff, der sich die passendsten Kleider selber schafft, die ersten Bedingungen eines erfolgreichen Betriebes der Stylübungen sind. Wenn sie aber losgelöst sind vom ganzen Schulleben und nur auf die Abrichtung für die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens ausgehen, mithin sich vorzugsweise mit den verschiedenen Formen und Formularen beschäftigen, in denen sich der geschäftliche Styl bewegt, da sind sie einer Einseitigkeit verfallen, die dem Schüler die leichte

schriftliche Handhabung seiner Sprache nicht gewährt und seine Schriftsprache in Fesseln schlägt. Die Schule hat doch wohl eine höhere Aufgabe bei der Stylübung in's Auge zu fassen als die, den Schülern Formen geläufig zu machen, wie z. B.: „Auf ihr Geehrtes habe am Heutigen ꝛc.“

Wenn wir den Schülern Gedanken mit hinausgeben in's Leben, ferner einen guten Vorrath an Sprache, eine möglichst große Gewandtheit im Gebrauche derselben und vor allem auch die Fähigkeit, eigene Gedanken in sich zu erzeugen, so werden sie sich im Leben gewiß nicht in Verlegenheit sehen, sobald sie in die Lage kommen, Waaren zu bestellen oder anzubieten, Glückwünsche, Danksagungen, Bitten, Einladungen u. dergl. schriftlich auszusprechen. Die äußeren Formen des Herkommens aber mögen, soweit deren Kenntniß nothwendig oder wünschenswerth ist, im Schönschreibeunterrichte mitgetheilt werden. Dieser letztere Unterrichtsgegenstand darf überhaupt in den oberen Klassen nicht mehr ein bloßes Nachmalen von Buchstaben und Vorschriften sein, sondern muß allmählich planmäßig in den Dienst der Sprachmittheilung, Sprachübung und insbesondere auch in den der schriftlichen, an gewisse Formen gebundenen Verkehrs- und Geschäftssprache treten.

Die schriftlichen Arbeiten müssen auf allen Stufen Nachbildungen sein; von der Forderung ganz freier Arbeiten, bei denen der Schüler Stoff und Form zu erfinden hat, ist in der Volksschule gänzlich abzusehen. Immer sind die Gedanken erst zu entwickeln oder nach dem Unterrichte vorauszusetzen. Lassen die Schüler etwas aus ihrer Seele, das von dem Lehrer nicht zuvor herausgelockt worden, sondern von selbst herausgequollen ist, in ihre Arbeiten mit einfließen, so ist das gewiß schön und der Beachtung werth, aber eine freie, selbsteigene Gedankenerzeugung kann der Lehrer nicht fordern, wenigstens nicht von allen Schülern der Klasse. Nur den Befähigsten ist das höchstens zuzumuthen. Weg daher mit den moralisirenden und philosophirenden Themen, bei denen die Jugend doch nicht auf Grund eigener Beobachtung und Erfahrung selbständige Gedanken erzeugen kann, mit Themen, die man mit Recht Marterzangen des Geistes genannt hat, die nothwendigerweise dem Kinde Seelenqualen bereiten, zur Frühreifheit, Gefühlsheuchelei, Altklugheit und zum Betrug führen und das ganze Personal des Eltern-

hauses zur Mitleidenschaft herbeiziehen müssen, die oft nur gegeben werden, um bei Prüfungen das Publikum über die wahre Leistungsfähigkeit der Schule hinwegzutäuschen und das Staunen Kurzsichtiger zu erregen! Da soll sich die Jugend darüber aussprechen, daß „der Friedhof ein ernster Prediger" sei, und doch liegen ihr die Gedanken des Sterbens noch ganz und gar fern, und doch dünkt uns nichts thörichter als das, die Jugend vom Ernste des Lebens sprechen zu lassen. Da soll sie ihre „Gedanken beim Aufgange der Sonne" schildern, und doch haben die meisten Kinder noch keinem von einem Berge aus beigewohnt oder doch wenigstens dabei nichts weiter gedacht als ein „Ach!" Da soll der Schüler die „Neujahrsgedanken eines Nachtwächters" angeben und doch ist ihm das ganz und gar gleichgültig, was jener denkt. Ganz anders liegt die Sache, wenn man die Jugend auffordert, etwas Selbstempfundenes, Selbstgedachtes nach eigener Wahl niederzuschreiben; in solchem Falle sind die Gedanken vorhanden und es handelt sich nur darum, das passendste Kleid für dieselben zu finden. Das gelingt aber der Jugend ungleich leichter als die Auffindung der Gedanken selbst.

So lange es Lehrer und Schüler giebt, so lange wird es auch Korrekturen geben. Es thut uns leid, kein Mittel vorschlagen zu können, das ihre gänzliche Beseitigung unbedenklich zuließe. Wohl aber sollte und könnte sich der Lehrer die Last dieses Kreuzes erleichtern. Wenn er die schriftlichen Arbeiten mit den Schülern gut vorbereitet und leicht sein läßt, wenn er auf einfachen Satzbau dringt, der den kindlichen Gedanken sich am fügsamsten anschmiegt, wenn er die Schüler selbst zur Korrektur herbeizieht und stets mehr auf das Verhüten als auf das Berichtigen der Fehler bedacht ist, so wird manches Qualvolle bei der Korrektur von selbst wegfallen. In den Mittelklassen müssen die meisten Aufsätze in der Schule selbst gemacht werden, unter Leitung des Lehrers. Sehr treffend ist dann das Bild Kehrs, der den Aufsatz als ein Gebäude betrachtet wissen will, bei dem der Lehrer als Baumeister den Riß entwirft und angiebt, wie und woher das Material herbeigeschafft werden soll, bei dem der Lehrer als Bauführer so lange auf dem Bauplatze thätig bleibt, bis das Werk den Meister lobt.

Die Furcht vor der Korrektur ist nicht selten die Ursache eines

Mangels an Uebungen. Ein Mangel an Uebung ist aber sicherlich noch beklagenswerther als eine mangelhafte Korrektur, ja, wir sind der Meinung, daß man bei manchen schriftlichen Arbeiten mit dem Vorlesen, einer flüchtigen Durchsicht oder einer wechselseitigen Korrektur sich begnügen könnte, um nur eine recht häufige, womöglich tägliche Uebung zu ermöglichen. Dann muß aber die Schiefertafel, die Gutzkow als eine der wichtigsten Erfindungen Pestalozzi's preist, wieder zu Ehren kommen; denn heutzutage ist das Papier für die Schriftstellerei der Schüler zu theuer. Wo ist aber nur die Schiefertafel hin? Man findet sie ja kaum noch in den Elementarklassen mancher Bürgerschulen? Durch die Prüfungen, die immer mehr zu Ausstellungen, Schaustellungen, Koncerten und zur öffentlichen Parade werden, ist sie vertrieben worden. Man hat nach und nach verkannt, daß die Hauptsache die Uebung ist, nicht aber das vom Schüler Geleistete. Um mit einer Scheinleistung zu prunken, zeichnet der Schüler ein Vierteljahr lang an einer Zeichnung mit dem Lehrer gemeinsam, um ein schönes Aufsatzbuch mit langen, erlogenen Arbeiten zu haben, werden nur wöchentlich oder gar monatlich mit zu weit gehender Hülfe von Seiten des Lehrers und der Eltern Aufsätze gearbeitet. Schon die Rücksicht auf den Geldbeutel der Eltern verbietet häufige Uebungen, wenn alles Geschriebene in Bücher kommen soll, als dürfe es für die Nachwelt nicht verloren gehen. Wie leicht ist dagegen die Uebung, wie groß der Gewinn an Zeit, Mühe und Geld, wie bequem die Korrektur bei dem Gebrauche der Schiefertafel! Schiefertafel heraus! Schreibt auf, was wir soeben gelernt, erkannt, erzählt oder entwickelt haben! Stellt die Hauptsätze der jetzigen Stunde zusammen! Beschreibt hier diesen Naturkörper, den ich euch vorzeige! Bildet Sätze von dieser Form! Leset vor! Vergleicht mit dem Buche! Korrigirt wechselseitig! Buchstabirt! rc. rc. Solche Uebungen müssen täglich erfolgen und auch noch in den Oberklassen. Ist einmal ein Fehler stehen geblieben, so ist das auch kein Unglück, zumal da der Schwamm bald unerbittlich mit dem Ganzen auch ihn vernichtet, ihn schnell dem Auge des Schülers wieder entrückt, um einer neuen Uebung Platz zu machen. Damit wollen wir aber keineswegs die Uebungen mit der Feder bei Seite schieben. Nein, man soll nur das eine thun und das andere

nicht lassen, soll nur von Zeit zu Zeit das Beste und Gelungenste von der Schiefertafel in ein Heft eintragen lassen, soll nicht glauben, daß der Gewinn an schriftlicher Sprachfertigkeit im geraden Verhältnisse zum Verbrauche von rother Tinte steht. Nicht auf negativem, auf positivem Wege, durch tausendfaches Ueben im Nachbilden, durch den naturgemäßen Betrieb des gesammten Unterrichts in der Muttersprache und durch ein werthvolles Lesebuch insbesondere wird die Jugend zur korrekten schriftlichen Gedankendarstellung befähigt. —

Schluß.

Zum Schlusse müssen wir nun noch in aller Kürze einige Forderungen aussprechen, von deren Erfüllung die Erreichung der von uns aufgestellten praktischen und idealen Ziele des Unterrichts in der Muttersprache wesentlich abhängt.

Zunächst ist dem deutschen Sprachunterrichte ein volleres Maß an Zeit zuzuweisen, und zwar gebührt ihm nach unserer Meinung wenigstens ein Drittel der gesammten Unterrichtsstunden. Jeder andere Unterricht verträgt eine Beschränkung leichter als der muttersprachliche, keiner rächt sich bei mangelhaftem Betriebe so empfindlich an der Gesammtbildung als er. Er öffnet der Jugend den Zugang zu den anderen Wissensgebieten, er verleiht ihr die Lust, die Fähigkeit und die Mittel zu der so wünschenswerthen Fortbildung, er erzeugt eine formale und nationale Bildung wie kein anderer Lehrgegenstand. Jemehr die Schule der Gegenwart ihre Aufgabe in einer kräftigen Anregung des Fortbildungstriebes erkennt, desto weniger wird sie auf eine Darreichung von möglichst verschiedenen Wissensstoffen auszugehen haben, desto mehr wird sie den Unterricht im Deutschen als den wirksamsten Bildungshebel benutzen können.

Leider hat es jetzt den Anschein, als wollten die realen Lehrgegenstände dem Unterrichte in der Muttersprache immer mehr Boden abgewinnen. Wir verkennen den Werth der ersteren für unsere heutige Kulturbewegung durchaus nicht, müssen uns aber doch gegen die erklären, die in einer erdrückenden Fülle und in einem verwirrenden Durcheinander realen Lehrstoff an die Jugend

heranbringen, ohne dieselbe durch sprachliche Schulung zur verständnißvollen Aufnahme desselben genügend zu befähigen, die ihre Schüler mit dem nöthigen Wissensstoffe für ihr ganzes Leben ausstatten möchten und darob versäumen, ihnen eine geistige Beweglichkeit und jene Strebsamkeit anzubilden, die durch selbstsuchendes Erfassen stetig lernen und niemals aus der Schule gehen will.

Soll ein sicherer Erfolg des Unterrichts in der Muttersprache nicht in Frage gestellt werden, so darf man in die Volksschule auch keinen fremdsprachlichen Unterricht einführen. Die gesammte Aufgabe der deutschen Volksschule verbietet das. Allen übrigen Unterrichtsfächern wird dadurch werthvolle Zeit und Kraft entzogen. Man muß sich zufrieden geben, wenn die Kinder des Volkes ihre Muttersprache recht gründlich verstehen und gewandt und sicher, sowohl mündlich als schriftlich, zu gebrauchen wissen. Leider hat man aus Modesucht, aus falscher Rücksicht auf das unvernünftig darauf los fordernde Publikum und aus der irrigen Meinung heraus, daß mit Aufnahme einer fremden Sprache in die Volksschule dieselbe sofort den Charakter einer höheren Schule erhalte und die Bildung ihrer Schüler nothwendigerweise steigern müsse, in der letzten Zeit in vielen Volksschulen der großen und mittleren Städte die Lehrpläne mit „Französisch" und wohl auch mit „Englisch" aufgeputzt. Gleichwohl lehrt die Erfahrung, daß von allen denen, die sich rühmen dürfen, Unterricht im Französischen oder Englischen gehabt zu haben, nicht ein Procent nach England oder Frankreich kommt oder Beziehungen mit jenen Ländern anknüpft. Und wenn einer einmal in seinem Leben mit Gliedern jener Nationen in nähere Berührung tritt, so wird er in der Regel die niederschlagende Erfahrung machen, daß seine angelernten Brocken nirgends ausreichen, daß ihm diese Sprachen trotz mehrjährigen Schulunterrichts fremd geblieben sind, daß er eigentlich so gut wie nichts davon gelernt hat. Eine fremde Sprache aber ihrer Literatur wegen in Volksschulen zu lehren, das ist so lange, als nicht die eigene Sprache und Literatur gehörig gekannt ist und gewürdigt wird, eine Versündigung an der eigenen Volksnatnr, die sich rächen wird und rächen muß. Wir verkennen durchaus nicht den formalbildenden Einfluß, dem jeder bei der Erlernung einer fremden Sprache unterstellt wird, wir wissen auch, daß eine gerechte Be-

urtheilung fremder Nationen nur dann vollständig möglich ist, wenn man ihre Sprachen kennt, aber so lange als noch viele herrliche Bildungselemente der Muttersprache brach liegen und für die Volksbildung nutzlos bleiben, so lange ein Volk noch genug zu thun hat, um sich selbst besser kennen und verstehen zu lernen, so lange sollte auch die Volksschule die Zumuthung, sich mit fremder Sprache und Literatur zu beschäftigen, von sich abweisen. Fremde Sprachen soll erlernen, wer sie für Berufs-, Verkehrs- oder höhere Bildungszwecke, für Studien u. dergl. unbedingt nöthig hat. Mit Erfolg werden sie immer nur diejenigen lernen, die ihrer Muttersprache vollständig mächtig sind, die sich gewöhnt haben, mit unermüdlichem Fleiße und mit Ausdauer zu lernen, die einen hohen Grad von Fähigkeiten besitzen und zwar insbesondere Sprachtalent, und die eine gewisse Reife des Geistes erlangt haben. Diese letztere stellt sich aber in der Regel erst bei dem Austritte aus der Volksschule ein. Alle diese Bedingungen zu einer gedeihlichen Erlernung einer fremden Sprache finden sich bei dem Volksschüler nicht vor. Auch Comenius, der doch sehr auf die Aneignung fremder Sprachen drang, sagte: „Die Muttersprache beansprucht die ganze Kindheit und einen Theil des Jünglingsalters.“

Möchte doch das falsche Bildungsideal, das im deutschen Volke noch vielfach zu seinem eigenen Schaden lebt, dem wahren Platz machen! Möchten wir nie vergessen, daß wir durch Geringschätzung des Heimischen und Vaterländischen und durch das maßlose Bewundern des Fremden, insbesondere aber durch das unnatürliche und zwecklose Verehren der französischen Sprache auf Kosten unserer Muttersprache, die Hochachtung anderer Nationen verscherzten und namentlich bei den Franzosen jene grenzenlose Eitelkeit und Anmaßung mit großzogen, die uns auf den Kampfplatz nöthigten! Darum möge die deutsche Volksschule recht sehr beherzigen, was schon Vater Jahn und Schleiermacher in ihrer entschiedenen, fast schroffen Weise aussprachen! „Jede Schule, wo eine fremde lebende Sprache schulplanig gelehrt wird und als wichtiges Bildungsmittel gilt, legt dem Volksthume einen Hinterhalt zum Ueberfalle für den Feind. Durch das schulmäßige Erlernen fremder Sprachen will man in der Jugendbildung den Grund legen, daß dir künftigen Deutschen mir nichts dir nichts zum Feind

des deutschen Namens übergehen können. — Ein Zugleichlernen mehrerer Sprachen in früher Jugend, ehe noch die Muttersprache der Mutterpflicht und Mutterpflege Genüge gethan, ist eine Folterzucht, worunter die Sprachkraft gemartert wird. Mehr- oder gar Vielsprecherei in der Kindheit und Jugend ist Blenden der Anschauung, Nothzucht des Gedächtnisses und Entmannen des Sprachvermögens." (Ludwig Jahn. Merke zum deutschen Volksthum. 1833).

„Die allgemeineren Principien, daß die Erziehung Nationalsache sei, und daß alle höhere und besondere Bildung sich nur aus der allgemeinen emporheben dürfe, verbieten in dieser Periode schon etwas zu bringen, was nicht in den Cyklus der National-Elementarbildung gehört, also nichts, was auf höhere oder speciellere abzweckt. Nur keine Duplicität, schon aus dem obigen Princip, auch der Unnatur und des Erfolges wegen! Eine Sprache wird zurückstehen, und da das Verfahren von der Vorliebe für eine fremde Sprache ausgeht, so steht die Muttersprache zurück. Fremder Accent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht gar nicht mehr ursprüngliches Denken darin stellen sich ein, letzteres ist Nationalverrath. Das ganze Wissen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein festes System von Begriffen bekommt." (Schleiermacher, Erziehungslehre.)

Ein gedeihlicher Betrieb des Unterrichts in der Muttersprache hängt endlich sehr wesentlich von dem Grade der Lehrerbildung ab. Es ist sehr zu beklagen, daß in vielen deutschen Lehrerbildungsanstalten der Unterricht im Deutschen eines wissenschaftlichen Charakters noch ganz entbehrt. Professor Hildebrand hat unzweifelhaft Recht, wenn er sagt: „Kein Lehrer dürfte mit deutschen Unterrichte betraut werden, der nicht das Neuhochdeutsche mit geschichtlichem Blicke ansehen kann. Die Abhülfe ist auf den Seminarien und Universitäten zu schaffen, daß der künftige Lehrer endlich Nutzen ziehen könne von den gewaltigen Arbeiten der deutschem Sprachwissenschaft, nicht damit er Altdeutsch lerne, aber daß er das Neuhochdeutsch richtig und nicht mehr schief ansehen lerne, und das geht nun einmal nicht ganz ohne Altdeutsch. Wenn in Preußen darin eben jetzt für die Gymnasien und Realschulen endlich Vorkehrung getroffen worden ist, so scheint mir das eben so nöthig oder noch nöthiger für die Seminarien, daß auch die Kinder der

Volksschule, also das Volk, wieder eine Freude und rechte Frucht haben könnten von dem Hauptstoffe ihre Bildung. An der praktischen Behandlung und Nutzbarmachung der altdeutschen Studien für die deutsche Schule fehlt es freilich noch gar sehr.“ Die wissenschaftliche Bildung, die man jetzt dringender denn je von allen deutschen Volksschullehrern verlangt, sie muß ihren Schwerpunkt in denjenigen Wissensgebieten haben, die auf dem Boden unseres Volksthums erwachsen. In der gründlichen Kentniß der Muttersprache und ihrer Literatur, der Natur des Vaterlandes und der Geschichte des Volkes, insbesondere auch der Entwickelungsgeschichte seiner Kultur muß die wissenschaftliche Tüchtigkeit des deutschen Volksschullehrers wurzeln. Bietet man ihm auf seiner Bildungsanstalt außerdem Gelegenheit, eine alte und eine neue Sprache zu erlernen, um selbständiger und besser ein anderes Volksthum und Kulturleben verstehen und mit dem deutschen vergleichen zu können, so wird er auch mit vollberechtigtem Selbstgefühle, als gründlicher Kenner des Deutschthums, sich keck in die Reihe derer stellen können, die ihm heute noch, auf ihre „klassische“ Bildung pochend, die Vollwichtigkeit seiner Bildung absprechen.

Deutsche Volksschullehrer! Unerwartet hat sich das deutsche Volk geeint und wiedergefunden; frisches nationales Blut durchströmt alle seine Adern, neues nationales Leben schwellt alle seine Glieder. Das aus sich selbst hinausgewiesene Deutschthum kehrt wieder zurück, verjüngt will es neue und schönere Blüten und Früchte treiben, im eigenen Boden festwurzeln, aus eigenen Quellen Nahrung saugen. Durch äußere Anlässe hat sich das deutsche Volk zu einer starken und mächtigen Nation zusammengeschlossen; jetzt ist es an uns, die Jugend mit nationalen Gesinnungen zu erfüllen, damit auch ein inneres nationales Leben alle Glieder des Reiches durchdringe. Zur Pflege nationaler Bildung und Gesinnung hat aber die Volksschule keinen herrlicheren Stoff als unsere traute, wonnesame Muttersprache. Laßt uns mit allem Eifer dafür sorgen, daß unsere Jugend sie achte und liebe, sie gründlich verstehe und würdig gebrauche! Laßt uns die deutsche Jugend in, an und mit der Muttersprache, die in jedem Worte nationalen Geist aushaucht, tüchtig national durchbilden!

Druck von Greßner & Schramm in Leipzig.

Weber, Hugo,

Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache zugl. e. Darst. d. Grundsätze u. d. Einrichtung dieses Unterrichts ; d. 1. Preise d. Diesterwegstiftung in Berlin gekrönte Schr

Leipzig 1872